



**EĞİTİM
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ**

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DERGİSİ
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL

CİLT/VOLUME 5
SAYI/ISSUE 2
E-ISSN: 2645-9035

Sahibi/Owner

Prof. Dr. Kazım UYSAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Adına

Prof. Dr. Şahmurat ARIK
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Adına

Editör/Editor

Prof. Dr. Baykal BİÇER

Editör Yardımcısı/Assistant Editor

Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Baykal BİÇER (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. İrfan TERZİ (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi)
Prof. Dr. Şahmurat ARIK (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Doç. Dr. Ranetta GAFAROVA (Ardahan Üniversitesi)
Doç. Dr. Rayhan TAŞTEMİROVA (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi)
Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Dr. Rüstembeyli ZAMİNA (Bakü Avrasya Üniversitesi)

Dumlupınar Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi tarafından yayımlanan uluslararası bir dergidir. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Eğitim Bilimleri alanındaki özgün ve nitelikli bilimsel çalışmaları araştırmacılara ulaştırarak, bilginin yayılmasına öncülük etmeyi amaçlamaktadır.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Eğitim Bilimleri alanının tüm dallarında kuram ve uygulamaya katkı sağlayan, Türk eğitim sisteminin sorunlarını bilimsel bir bakış açısıyla ele alan ve bu sorunlara çözüm önerileri getiren özgün makaleleri ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır.

Yazışma Adresi/Correspondence Address

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya/Türkiye
Tel: 0274 265 20 31

E-mail: beyza.incecam@dpu.edu.tr

Web sayfası: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder>

İÇİNDEKİLER

- Araştırma Makalesi/Research Article** **1-24**
- Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması**
- Adapting the Scale Of Societal Attitudes Towards Autism Scale Into Turkish*
- Selma Batum ve Aydan Aydın
- Araştırma Makalesi/Research Article** **25-42**
- Ortaokul 5. 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**
- Investigation of Secondary School 5th, 6th and 7th Grade Students' Motivations towards Social Studies Course in Terms of Various Variables*
- Mehmet Doğan
- Araştırma Makalesi/Research Article** **43-58**
- Sosyal Bilgiler Dersi Tarihe Yolculuk Ünitesi Bağlamında Dijital Hikâye Kullanımının Öğrenci Akademik Başarısı ve Kalıcılığa Etkisi**
- The Effect of Using Digital Stories in the Context of the Social Studies Lesson Journey to History Unit on Student Academic Achievement and Retention*
- Fatih Pala
- Araştırma Makalesi/Research Article** **59-73**
- Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**
- Analysis Of the Relationship Between Prospective Teachers' Fear of Negative Evaluation and Self-Efficiency Perceptions*
- Bünyamin Han ve Zakir Elçiçek
- Araştırma Makalesi/Research Article** **74-90**
- 48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalık Düzeylerinin Belirli Değişkenlere Göre İncelenmesi**
- Investigation of Environmental Awareness Levels of 48-66 Months Old Children in Terms of Some Variables*
- Füsun Kurt Gökçeli, Suna Tarkoçin ve Besime Bilmez



Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması¹

Selma BATUM²

Aydan AYDIN³

Özet

Bu araştırmada Flood, Bulgrin ve Morgan (2013) tarafından geliştirilen Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği (OYTTÖ)'nin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. OYTTÖ'nin yapı geçerliğini sınamak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış ve üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve toplam puan arasındaki korelasyonlarda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. OYTTÖ'nin ölçüt-bağımlı geçerliği için Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmış ve OYTTÖ ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($p<,001$) bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliği ,72; Cronbach Alpha içtutarlık katsayısı ,87 olarak hesaplanmıştır. Madde analizi sonucu, madde-toplam ve madde-kalan korelasyonlarının anlamlı olduğu ($p<,001$); t testi kullanılarak yapılan (alt-üst %27) analizler sonucu maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. AFA sonucunda elde edilen faktör yapısının gözlenen veri setiyle uyum yeteneğini sınamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucu elde edilen standartlaştırılmış faktör yük değerleri (,31-,91), t değerleri ($t>2,58$; $p<,001$) ve uyum iyiliği değerleri dikkate alınarak modelin kabul edilebilir bir model olduğu görülmüştür. Model için uygulanan DFA sonucunda elde edilen χ^2/df oranı 2,40'dır. Diğer uyum değerlerinden RMSEA=0.071, GFI=0.84, AGFI=0.81, RMR=0.43, SRMR=0.73, CFI=0.94, NFI=0.90, NNFI=0.94 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, otizm, toplumsal tutum, tutum ölçeği

Adapting the Scale Of Societal Attitudes Towards Autism Scale Into Turkish

Abstract

This study aims to adapt the scale of Societal Attitudes Towards Autism Scale (SATA) developed by Flood, Bulgrin and Morgan (2013) into Turkish. In order to assess the construct validity of the SATA, the Exploratory Factor Analysis (EFA) was applied and a three-factor structure was obtained. Considering

¹ Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

²Uzman, Kayışdağı Arifpaşa İlkokulu, İstanbul, Türkiye. E-posta: selmabatun@outlook.com

³ Doç Dr, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.

the correlation between the sub-dimensions of the scale and the total score, it was found that there is a significant relationship between the two. For the criterion-dependent validity of the scale, the Scale of Attitudes Towards Disabled Persons Scales was used and a significant positive relationship ($p<,001$) was found between this scale and the SATA. Test-retest reliability of the scale was found to be .72 and Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated as .87. As a result of the item analysis, it was revealed that the item-total and item-remainder correlations were significant ($p<,001$), and the t test analysis (up-down 27%) showed that the items and the factors were discriminatory. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed in order to assess the compatibility ability of the factor structure obtained as a result of the EFA with the observed data set. Considering the standardized factor load values obtained as a result of CFA (.31-.91), t values ($t>2.58$; $p<,001$) and goodness of fit values, it is realized that the model was an acceptable model. The χ^2/df ratio obtained as a result of the CFA applied for the model is 2.40. The other correspondence values are as follows: RMSEA=0.071, GFI=0.84, AGFI=0.81, RMR=0.43, SRMR=0.73, CFI=0.94, NFI=0.90, NNFI=0.94.

Keywords: Teacher, autism, societal attitude, attitude scale

Giriş

Özel gereksinimli bireylerin geçmişten günümüze, farklı şekillerde toplumdan uzaklaştırma ve izole edilme gibi durumlarla karşı karşıya kaldığı bilinmektedir. Geleneksel bakış açısıyla yetersizliği olan birey ve ailelerinin trajik bir sorunu (Barnes ve Oliver, 1993) olarak algılanan özel gereksinimlilik olgusu, günümüzde toplumsal dünyaya yönelmiş, tutum, damgalama ve ayrımcılık gibi toplumsal durumları odağa almıştır. Günümüzde uluslararası ve ulusal politikalar doğrultusunda hazırlanan kanun, yasa ve yönetmelikler özel gereksinimli bireylerin her alanda toplumla bütünleştirilmesini desteklemekte ve özel gereksinimli bireylere yönelik ayrımcılığa karşı çıkmaktadır; ancak bunlarla birlikte toplumdaki bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlara sahip olması da kritik bir öneme sahiptir (Özyürek, 2006). Toplumdaki bireylerin kişisel deneyimleri, inanç ve tutumları özel gereksinimli bireylerin kabulünde önemli bir rol oynamaktadır ve bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik inançları kalıp yargılardan etkilenmektedir (Jorm, 2000). Bir birey, yer veya başka konular hakkında oluşturulan toplumsal bilginin temsilleri olan kalıp yargılar (Fazio ve Olson, 2003), aşırı genellemeler yapılmasına neden olurken, tutumlar kişilere karşı olumlu veya olumsuz şekilde değerlendirme yapma eğilimi (Katz, 1960) şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla kalıp yargılar, algılarımızı etkileyerek mantıksız ve peşin hükme dayalı inançların kabul edilmesi sonucu, olumsuz tutumlar geliştirilmesine yol açmakta, tutumlar ise belli kişi, nesne ya da durumlara karşı nasıl bir düşünce, duygu ve davranış eğilimi göstereceğimizi belirlemektedir. Toplumun özel gereksinimli bireylere karşı tutumu genellikle, kalıp yargı, cehalet, acıma, dışlama ve merak hisleriyle özdeşleşmektedir (Akt. Uçar, 2008) ve özel gereksinimli bireyler hasta, bağımlı, aciz, acınacak, yardım edilecek, yetersiz ve pasif bireyler olarak değerlendirilebilmektedir (Shakespeare, 1994). Farklı nedenlerden dolayı toplumda geçerli normlara ve

beklentilere uygun davranışlar gösteremeyen bireylerin 'dezavantajlı', 'alt', 'zayıf', 'güçsüz' ve 'aşağı' vb. şekilde sınıflandırılmaları ve etiketlenmeleri, bu bireylerin ötekileştirilerek sosyal gruplara katılımlarının sınırlandırılmasına ve sosyal olarak dışlanmalarına (Stafford ve Scott, 1986), kendilerini değersiz kılan bir sosyal kimlik kazanmalarına (Crocker, Major ve Steele, 1998) neden olabilir. Tüm bu durumlar da özel gereksinimli bireylerin ayrımcı tutum ve davranışlara maruz kalmalarına neden olacağından, bu bireylerin toplumla entegrasyonun önünde ciddi bir sorun oluşturarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal etkileşimdeki yetersizlikler ile karakterize olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin davranışsal ve iletişim becerilerindeki eksiklikleri, bu bireylerin toplumla bütünleşebilmelerinde güçlükler yaşamalarına neden olabilmektedir. Diğer yandan tanılama kriterlerinin değışmesi, tıbbın ilerlemesi, OSB'ye yönelik toplumsal farkındalığın artması ve ailelerin bilinçlenmesi gibi faktörler neticesinde OSB'nin görülme oranı dünya çapında artış göstermektedir (Hertz-Piccioto ve Delwiche, 2009; Flood, Bulgrin ve Morgan, 2013). Günümüzde bu oranın 54 çocukta bir olduğu tahmin edilmektedir (CDC, 2020). Başka bir deyişle hızla artan OSB görülme oranı, her geçen gün toplumda ve eğitim kurumlarında OSB olan bireylerle karşılaşma oranının artacağı anlamına gelmektedir. Bu durumda OSB'ye yönelik eğitimcilerin tutumlarının da belirlenmesinin özellikle önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin OSB olan bireylere yönelik tutumları hem OSB olan öğrencilerin bütünleştirici eğitim ortamlarından yararlanmaları hem de diğer öğrencilerin OSB'ye bakış açıları açısından etkili olabilir.

OSB'nin etiolojisinde bilinmeyenlere dair öne sürülen farklı görüşler ve semptomlarda görülen değışkenlikler OSB'ye yönelik yanlış inançları meydana getirmektedir (Furnham ve Buck, 2003). Ayrıca OSB olan bireylere yönelik kalıp yargıların bilimsel bilgi ve gerçeklerden ziyade çoğunlukla film, roman, gazete ve dergilerle şekillendiği, bilgi yetersizliğinden dolayı OSB'nin çoğu zaman zihinsel yetersizlikle eş tutulduğu ve tedavisi olmayan bir hastalık olarak görüldüğu ya da zaman zaman istisnai örneklerden yola çıkılarak üstün yetenekleri olan bireyler olarak değerlendirilebildiği ve yanlış inançlara hatalı medya gösteriminin de katkıda bulunduğu bildirilmiştir (Huws ve Jones, 2010; Karabekiroğlu ve diğ., 2009; Mahoney, 2007; Sarrett, 2011). Bunlarla birlikte OSB olan çocukların bazı davranışları yıkıcı ve kasıtlı olarak görülebilmekte (Apers, 2016) ve hiçbir görünür fiziksel niteliğe sahip olmayan OSB olan bireylerin yıkıcı ve alışılmadık sosyal davranışları ile fiziksel görünüşleri arasındaki tutarsızlığın bu bireyleri olumsuz algılara daha açık hale getirdiğini belirtilmiştir (Gray, 2002). Araştırma bulguları da genel olarak OSB hakkında sınırlı bilgiye sahip olmanın, OSB'ye yönelik tutumları etkilediğini ortaya koymaktadır (Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino, 2004; Karabekiroğlu ve diğ., 2009). Çeşitli araştırmalar OSB olan çocukların akranlarının da OSB ile ilişkili genellikle olumsuz sosyal algı geliştirdiklerini ve OSB olan bireylere yönelik aşağılayıcı, olumsuz tutum ve davranışlar sergilediklerini, olumsuz kişilik özellikleri atfettiklerini göstermektedir (Swaim ve Morgan, 2001; Campbell, Ferguson,

Herzinger, Jackson ve Marino, 2004; Odom, Li, Sandal, Zercher, Marquart ve Brown, 2006; Yeong, Ostrosky ve Fowler, 2012; Mavropoulou ve Sideridis, 2014). Bu deneyimler, OSB olan bireylerin, kendilerini olumsuz olarak algılamalarına, izolasyon nedeniyle daha fazla kaygı, kafa karışıklığı ve üzüntü yaşamalarına yol açabilmektedir (Shea ve Mesibov, 2005; Foley-Nicpon, Doobay ve Assouline, 2010). Özetle OSB olan bireyler için toplumsal dışlanma ve olumsuz tutum ve davranışlara maruz kalma, kısacası damgalanma duygusu ile mücadele etme, son derece zor bir mücadeledir (Martin, 2012).

Bütünleştirici eğitim ortamları da OSB olan bireylere normal akranlarıyla etkileşim fırsatı sunmasına rağmen, OSB olan öğrenciler için yeterince hazırlanmış değildir (Shea ve Mesibow, 2005; Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino 2004). Oysaki OSB olan bireylerin sosyal yeterliliklerini geliştirmek ve olumlu ilişkiler kurabilmeleri için sınıf ortamlarının en ideal yer olduğu (Masten ve Motti-Stefanidi, 2009), sınıf öğretmenin haftada yaklaşık otuz saat birlikte vakit geçirmesi nedeniyle öğrenci ve öğretmen arasında güçlü ilişkilerin kurulmasının önemi (Doll, 2009) ve öğretmenin inanç, algı ve tutumlarının öğrencileri bütünleştirici eğitime kabul etmek istemeleri konusunda ve öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu (Ainscow, 2008) bildirilmektedir. Bunlarla birlikte pek çok okul OSB olan öğrencileri okula kabul etmemek konusunda çaba göstermekte (Sun, Allison, Auyeung, Baron-Cohen ve Brayne, 2013a), çok sayıda ebeveyn de damgalama ve ayrımcı tepkilere maruz kalmamak adına çocuklarının tanısını gizleme eğilimi içersindedir (Sun, Allison, Auyeung, Baron-Cohen ve Brayne, 2013b). Bazı çalışmalar öğretmenlerin, OSB hakkında genellikle eksik ya da yanlış bilgiye sahip olduklarını (Yumak ve Akgül, 2010; Al-Sharbatı ve diğ., 2013; Liu ve diğ., 2016), OSB olan çocukları tembel, agresif, söz dinlemeyen, çekingen, bağımlı-muhtaç öğrenciler olarak gördüklerini (Mcgregor ve Campbell, 2001; Engelhardt, 2014), OSB olan öğrencilerin normal sınıflarda olmasının diğer öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yaratacağı ve sınıfın dikkatini dağıtacağı konusunda endişe duyduklarını (Mcgregor ve Campbell, 2001) ve kaynaştırma konusunda genel olarak olumsuz tutuma sahip olduklarını (Mavropoulou ve Padelıadu, 2000) ortaya koymaktadır. Öğretmenler sahip oldukları tutumlar doğrultusunda, OSB olan öğrencilerin normal eğitim sınıflarındaki başarısına ve başarısızlığına katkıda bulunan, kabul edici veya dışlayıcı davranışlar sergileyebilmektedirler (Horrocks, White ve Roberts, 2008). Ayrıca öğretmenler genel olarak OSB hakkında olumsuz bir görüşe sahiplerse, OSB tanısı olan öğrencilerine karşı olumsuz inançlara sahip olma olasılığı da daha fazla olacaktır (Engelhardt, 2014). Bu durumda OSB olan öğrencilerin eğitim ortamlarından yararlanabilmeleri ve uyumsal davranışları gerçekleştirebilmelerinin de güç olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli bir öğrenciye dair sahip oldukları inançların, algı ve tutumların bu öğrencileri bütünleştirici eğitime kabul etmek istemeleri konusunda ve öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Ainscow, 2008, 240). Genel olarak, son yıllarda ülkemizde örgün eğitime devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sayısında ve otizmlı çocukların görülme sıklığında önemli bir artış olduğu gözlenmektedir (CDC, 2020; Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014, s.802). Bu durum öğretmenlerin özel eğitim

ve kaynaştırma ortamlarında OSB olan öğrencilerle karşılaşma oranlarında da artış olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, otizmliler öğrencilerin akademik ve sosyal beceri alanlarında yaşadıkları eksiklerin giderilmesinde, içinde bulunulan eğitim ortamından maksimum düzeyde yarar elde edebilmelerinde oldukça önemli bir role sahip oldukları inkar edilemeyen bir gerçektir. Bu doğrultuda bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmenin öneminin arttığı ve hedeflendiği günümüzde OSB olan öğrencilere yönelik bütünleştirici eğitim uygulamalarının sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi aynı zamanda dışlayıcı ve olumsuz yaşantıları önlemek için öğretmen tutumlarının belirlenmesi önemlidir. Öğretmenlerin OSB olan bireylere yönelik tutumlarının olumlu yönde olması için birtakım müdahalelerin yapılması gerekebilir. Ancak bu konuda bir müdahale planı oluşturulabilmesi ve tutumların iyileştirilmesine ilişkin çalışmaların yapılabilmesi için öncelikle mevcut durumun saptanması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda araştırmada uyarılama çalışması yapılan ölçeğin Türkiye'de OSB olan bireylere yönelik toplumsal tutumları tespit etmeye yönelik kullanılabilecek standart bir ölçme aracı olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe uyarılması yapılan ölçeğin ülkemizde, OSB olan bireylere yönelik toplumsal tutumlar ile ilişkili çalışmaların çoğalmasına imkan sağlayacağı da düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlerin OSB olan bireylere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, Flood, Bulgrin ve Morgan (2013) tarafından geliştirilen Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin (OYTTÖ) Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu araştırmacının amacına yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) OYTTÖ'nin geçerlik düzeyi nedir?
- b) OYTTÖ'nin güvenilirlik düzeyi nedir?

Yöntem

Bu araştırma toplumun OSB olan bireylere yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan ve Flood, Bulgrin ve Morgan (2013) tarafından ABD'de geliştirilen Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin (OYTTÖ) Türkçe'ye uyarlanması çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini elverişli örnekleme tekniği ile seçilen ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda çalışan, araştırmaya katılmayı kabul eden toplamda 610 öğretmen oluşturmaktadır. Elverişli örnekleme tekniği, araştırmacının örnekleme ulaşmasının çok zor olduğu durumlarda kolaylıkla erişebileceği örnekleme almasını içermektedir (Monette, Sullivan ve De Jong, 2010).

OYTTÖ uyarılama çalışmasını yürütmek amacıyla iki farklı çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütüldüğü birinci çalışma grubu 327 öğretmenden oluşturulmuştur. Bu çalışma grubunun 248'i (%75,8) kadın, 79'u (%24,2) erkektir. Öğretmenlerin, 26'sı

(%8) 25 ve altı, 116'sı (%35,5) 26-35, 128'i (%39,1) 36-45, 51'i (%15,6) 46-55, 6'sı (%1,8) 56 ve üstü yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 95'inin (%29,1) branşı sınıf öğretmenliği, 24'ünün (%7,3) okul öncesi öğretmenliği, 35'inin (%10,7) özel eğitim, 38'inin (%11,6) psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 135'inin (%41,3) diğer (branş) branştır. Öğretmenlerin 275'i (84,1) lisans, 52'si (%15,9) yüksek lisans/doktora mezunudur.

Yapı geçerliğini örnekleme verileriyle gerçekleştirilen geçerlik güvenirlik çalışmalarının ardından, elde edilen yapının gözlenen veri setiyle uyumunu değerlendirmek amacıyla seçilen 283 öğretmen araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunun 213'ü (%75,3) kadın, 70'i (%24,7) erkektir. Öğretmenlerin, 30'u (%10,6) 25 ve altı, 133'ü (%47,0) 26-35, 82'si (%29,0) 36-45, 38'i (%13,4) 46-55 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 58'inin (%20,5) branşı sınıf öğretmenliği, 43'ünün (%15,2) okul öncesi öğretmenliği, 32'sinin (%11,3) özel eğitim, 37'sinin (%13,1) psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 113'ünün (%39,9) diğer (branş) branştır. Öğretmenlerin 240'ı (84,8) lisans, 43'ü (%15,2) yüksek lisans/doktora mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği (Societal Attitudes Toward Autism)

Flood, Bulgrin ve Morgan (2013) tarafından geliştirilen Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği (OYTTÖ) OSB olan bireylere yönelik toplumsal tutumları ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. 75 maddeden oluşturulan orijinal ölçekten, 54 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen pilot çalışma ve uzman görüşleri neticesinde, 30 madde çıkarılarak 45 maddelik bir form elde edilmiştir. Elde edilen 45 maddelik form üzerinde 454 üniversite öğrencisinden toplanan veriler ile faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu; Toplumsal Tutumlar (16 madde), Bilgi (5 madde), Kişisel Mesafe (5 madde) olmak üzere 3 alt boyut elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması sonucu alt ölçekler için Cronbach alfa değeri; Toplumsal Tutumlar için .86, Bilgi için .47 ve Kişisel Mesafe için .71, toplam ölçek için ise .77 olarak hesaplanmıştır. Kişisel mesafeyi kapsayan bazı ölçek maddelerinin Toplumsal Tutumlar alt boyutunda yer alması ve Bilgi alt faktörü için daha güvenilir ölçümlere ihtiyaç duyulması nedeniyle, ölçeğin en son hali olarak faktör analizi sonucu elde edilen 3 alt boyuttan biri olan 16 maddelik Toplumsal Tutumlar alt boyutu kısa form olarak kullanılmaktadır. Son ölçek olan 16 maddelik form, 4'lü likert tipi ölçekteki her bir madde; 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 4 (kesinlikle katılıyorum) arasında ve 2., 9. ile 13. maddeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 64'tür. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe, OSB olan bireylere yönelik toplumsal tutumların olumsuz olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin son hali olan Toplumsal Tutum boyutunu ölçen 16 maddelik alt boyutun Cronbach alfa değeri .86 olarak hesaplanmıştır (Flood, Bulgrin ve Morgan, 2013).

Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği

Engel gruplarını özel olarak ayırmaksınız yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları belirlemek için Yuker ve Block'un (1986) geliştirdiği ölçek, Özyürek (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 6'lı likert tipte hazırlanan ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan ise 120'dir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ,67 test tekrar test güvenirlik katsayısı ,76 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan, cevaplayıcıların yetersizlikten etkilenmiş bireylere karşı kabul edici olumlu tutumları olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Dilsel Eşdeğerlik

OYTTÖ'nin Türkçe'ye dilsel eşdeğerlik çalışması için öncelikle alanda çalışan beş uzman tarafından ölçek İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş ve Türk dili uzmanı ile mütercim tercümanın görüşleri alınarak Türkçe form oluşturulmuştur. Ardından İngiliz profesyonel bir çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrildikten sonra Türkçe formun orijinaliyle tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Ardından İngilizce'ye hakim öğretmenlerden oluşan 40 kişilik bir gruba OYTTÖ'nin önce İngilizce formu, iki hafta sonra da Türkçe formu uygulanmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında OYTTÖ'nin İngilizce ve Türkçe form toplam puanlarının normalliğini belirlemek üzere uygulanan Kolmogorow-Smirnow testi sonucu, dağılımlarının normal olduğu görülmüş ve buna dayanarak parametrik istatistik tekniklerinin kullanılabilir olduğu anlaşılmıştır (Türkçe Uygulama Kolmogorow-Smirnow $Z=.56$, İngilizce Uygulama Kolmogorow-Smirnow $Z=.75$; $p>.05$). Ardından OYTTÖ toplam puanlar bazında yapılan bağımlı grup t testi sonucu iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t= -.044$ $p>.05$). İki uygulama arasında elde edilen pearson korelasyon katsayısı ,75'dir ve bu sonuç istatistiksel olarak ,001 düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgular doğrultusunda İngilizce ve Türkçe formların toplam puan bazında birbirine denk olduğu kabul edilmiştir. OYTTÖ'nin her bir maddesi için dilsel eşdeğerliğin sınanması amacıyla uygulanan bağımlı grup t testi sonucu İngilizce ve Türkçe formların hiç bir maddesinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda tüm maddelerin İngilizce ve Türkçe dilsel eşdeğerliliklerinin sağlandığı tespit edilmiştir.

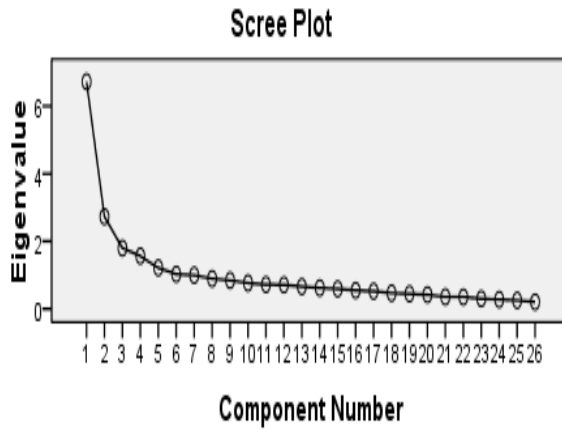
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Açımlayıcı faktör analizi-AFA

Faktör analizi öncesinde verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik Testi (sphericity) ile incelenmiştir. Faktörleştirilebilirlik için KMO'nun ,60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması beklenilmektedir (Büyüköztürk, 2010). KMO değeri 0 ile 1 arasında değişen bir değer olup, bazı kaynaklara göre bu değerin ,50 ile ,70 arasında normal ,70 ile ,80 arasında iyi

,80 ile ,90 arasında çok iyi ,90 ve üzeri mükemmel olduğu ileri sürülmektedir (Akt. Dağlı, Ergül ve Kaya, 2017). Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Türkçe formuna ilişkin KMO değeri ,849 olarak hesaplanmış ve Barlett Küresellik testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=3.0713$, $df=325$, $p<,001$). Bu sonuçlar, seçilen örneklem sayısının ve verilerin dağılımının faktör analizi yapmak için uygun olduğunu doğrulamaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin 26 maddesi için ilk olarak hiç bir sınırlama getirilmeden gerçekleştirilen faktör analizi sonucu özdeğeri 1'den büyük toplam varyansın 57,915'ini açıklayan 6 faktör elde edilmiştir. Maddelerin, açıkladıkları yük incelendiğinde, birden fazla faktöre ,30'un üzerinde katkı sağlaması ve aralarında en az ,10 oranında bir fark görülmemesi nedeniyle faktörlerin ayrışmadığı tespit edilmiştir. Yamaç birikinti (scree plot) grafiğine bakıldığında üçüncü noktadan itibaren eğrinin düzleşmeye başladığı ve bu noktadan sonra aralıkların yaklaşık olarak birbirinin aynısı olduğu görülmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Türkçe Formu Yamaç-Birikinti (Scree Plot) Grafiği

Flood, Bulgrin ve Morgan (2013) tarafından teorik alt yapısı oluşturulan Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği üç faktörlü olarak tanımlanmıştır. Buradan hareketle yamaç-birikinti grafiğinin de incelenmesiyle Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Türkçe formunun üç faktörlü bir yapısı olduğu öngörülmüştür. Faktör analizi tekrarlanarak ölçeğin orijinalinde belirlenen 3 alt faktörde yer alan maddelerin ne oranda bu 3 faktörde toplandığı değerlendirilmiştir. Üç faktör üzerinden tekrar gerçekleştirilen faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Ölçeğin orijinali de 3 faktörden oluştuğu için ölçek 3 faktöre zorlandığında, 26 maddenin üç faktör altında toplandığı, 8 maddeden oluşan "Kişisel mesafe" adı verilen ilk faktörün yük değerlerinin ,786 ile ,410 arasında değiştiği görülmüştür. "Bilgi" adı verilen ikinci faktörde 8 madde bulunmakta

maddelerin faktör yük değerleri ,653 ile ,469 arasında değişmektedir. “Toplumsal Yaşam” adı verilen üçüncü faktörde ise 10 madde bulunmakta, maddelerin faktör yük değerleri ,700 ve ,324 arasında değişmektedir. Faktör yük değerinin ,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür; fakat bu değerin ,30'a kadar indirilebileceği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Az sayıda maddenin faktör yük değerinin ,45'in altında olması nedeniyle ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi için faktör yükü kabul düzeyi ,30 olarak belirlenmiştir. Buna göre birinci faktörün ölçek varyansının %25,823'ünün, ikinci faktörün %10,505'ini, üçüncü faktörün ise %6,956'sını, üç faktörün toplam varyansın %43,284'ünü açıkladığı görülmüştür. Faktörlerin her bir maddeye ilişkin açıkladıkları ortak varyans miktarı ise ,647 ile ,189 arasında değişmektedir.

Ölçek faktörlerinin adlandırılmasında, ilk ikisi için orijinal ölçekte yer alan faktör isimleri kullanılmış, üçüncü faktör ölçekle aynı adı taşıması ve bazı maddelerin farklı faktörlere yerleşmeleri nedeniyle “Toplumsal Yaşam” olarak adlandırılması daha uygun görülmüştür. Faktör analizi sonucu üç faktöre yerleşen maddelerin orijinal ölçekte yer alan “Kişisel Mesafe”, “Bilgi” ve “Toplumsal Tutum” faktörlerinin içerdiği maddelerle büyük oranda örtüştüğü, 8 maddenin kendi faktörü dışında başka bir faktöre yerleştiği görülmüştür. Orijinal ölçekte “Bilgi” olarak adlandırılan 2. faktörün içerdiği maddeler ile Türkçe ölçektekilerin aynı olduğu görülmüştür. Türkçe ölçekte ek olarak 12 (Otizmliler, ilişki kurma ve duygusal yakınlık göstermede yetersizdir), 15 (Otizmliler başkalarının duygularını anlayamazlar) ve 16 (Normal sınıflara yerleştirilen otizmliler, aynı sınıftaki diğer öğrenciler için dikkat dağıtıcı bir unsurdur) numaralı maddeler de 2. faktör altında toplanmıştır. Orijinal ölçekte “Kişisel Mesafe” adı verilen 1. faktöre giren 26 (Otizmliler normal bir hayata sahip olabilirler) numaralı maddenin Türkçe formda “Toplumsal Yaşam” adı verilen 3. faktör altında toplandığı, aynı zamanda orijinal ölçekte 3. faktörde yer alan 5 (Yaşadığım çevrede otizmliler için bir kurum açılsa, başka bir yere taşınmayı düşünürüm), 7 (Otizmliler etrafında olmaktan korkarım), 9 (Aynı sınıfta otizmlilerle yanına oturuptan rahatsız olmam) ve 14 (Otizmliler beni rahatsız eder) numaralı maddelerin de 1. faktöre yerleştikleri görülmüştür. Ölçeğin orijinal çalışmasında “Toplumsal Tutum” adı verilen faktörde bazı kişisel mesafeyi kapsayan maddelerin de yer alması ve 2. faktör olan bilgi faktörünün daha güvenilir ölçümlerle desteklenmesi gerektiği gerekçesiyle ölçekten çıkarılarak, ölçeğin son hali olarak 16 maddeyi kapsayan “Toplumsal Tutum” faktörünün kullanılmasına karar verilmiştir (Flood, Bulgrin ve Morgan, 2013). Buna dayanarak ölçeğin orijinalinde farklı faktörlere yerleşen 8 maddenin, Türkçe formunda anlam içeriği açısından dağıldıkları faktör maddeleriyle örtüştükleri görülmektedir.

Tablo 1

OYTTÖ Türkçe Formundaki Maddelere İlişkin İkinci Çalışma Sonrası Elde Edilen Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri ve Madde Ortak Faktör Varyansı

Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri		
		FAKTÖR-1	FAKTÖR-2	FAKTÖR-3
Madde 5	,248	,410		
Madde 7	,466	,653		
Madde 9	,416	,631		
Madde 14	,485	,666		
Madde 22	,647	,779		
Madde 23	,645	,786		
Madde 24	,623	,760		
Madde 25	,623	,725		
Madde 12	,380		,587	
Madde 15	,359	,349	,487	
Madde 16	,462		,653	
Madde 17	,494		,620	
Madde 18	,454		,615	
Madde 19	,521		,606	,344
Madde 20	,417		,637	
Madde 21	,247		,469	
Madde 1	,523			,700
Madde 2	,376			,567
Madde 3	,502			,641
Madde 4	,366			,595
Madde 6	,477		,309	,614
Madde 8	,341		,351	,455
Madde 10	,386		,301	,535
Madde 11	,189			,324
Madde 13	,227			,408
Madde 26	,379		,323	,483

Ölçeğin faktör yapısına ilişkin analizler sonrasında OYTTÖ'nin 3 alt boyutu ve alt boyutları ile tüm ölçek arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanarak Tablo 2'de sunulmuştur. OYTTÖ'nin tüm alt boyutları ve toplam ölçek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < ,001$).

Tablo 2

OYTTÖ Türkçe Formundaki Maddelere İlişkin İkinci Çalışma Sonrası Elde Edilen Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri ve Madde Ortak Faktör Varyansı

Alt Boyutlar	Kişisel			OYTTÖ Toplam
	Mesafe	Bilgi	Toplumsal Yaşam	
Kişisel Mesafe		,231	,410	,719
Bilgi			,426	,712
Toplumsal Yaşam				,833

Ölçüt bağımlı geçerlik. OYTTÖ ölçüt-bağımlı geçerliğini sınamak üzere OSB'ye yönelik tutumları ele alan Türkçe geçerliği ve güvenilirliği yapılan bir ölçme aracı olmadığı için, ilişkili olduğu düşünölen, ölçeğin orijinal çalışmasında da kullanılan Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki korelasyonlar incelenmiş, YEKYTÖ ile Kişisel Mesafe alt boyut arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (Kişisel Mesafe=.28, Bilgi=.35, Toplumsal Yaşam =.46, OYTTÖ Toplam=.49) bulunmuştur ($p<.001$).

Güvenirlik Çalışması

OYTTÖ güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı ve test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca OYTTÖ'nin madde analizleri, her bir madde için madde toplam ve madde kalan korelasyonlarına ve alt %27'lik-üst %27'lik grupların madde ve alt boyut puanları arasındaki farklara bakılarak incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .87 olduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin Kişisel Mesafe alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı .85, Bilgi alt boyutu için .78 Toplumsal Yaşam alt boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır.

Test tekrar test güvenilirliği çalışması sonucunda, 3 hafta ara ile yapılan uygulamalarda ölçeğin bütünü için .72, Kişisel Mesafe alt boyutu için .61, Bilgi alt boyutu için .62, Toplumsal Yaşam alt boyutu için .63 düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<.001$).

Madde analiz işlemleri kapsamında gerçekleştirilen, Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'ndeki her bir maddenin ölçeğin bütünüyle ne kadar ilişkili olduğunu ortaya koymak ve her bir maddenin ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan, madde-toplam ve madde kalan korelasyonları ile ölçek toplam puanlarına göre alt %27 ve üst %27 puan aralığındakilerin madde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Ölçeğin bütününde yer alan 26 maddenin madde toplam korelasyon katsayıları ,277 (Madde11) ile ,635 (Madde 19) arasında değişmektedir. Her bir maddenin değerinin toplamdan çıkarılması ile elde edilen kalan değer ile madde arasındaki ilişkiye bakılarak hesaplanan madde kalan korelasyon değerlerinin ise ,207 (Madde11) ve ,585 (Madde19) arasında değiştiği görölmüştür. Ölçekteki tüm maddelerin madde toplam ve kalan korelasyon katsayılarının genel kabul gören ,20'nin üzerinde (Otrar ve Argın, 2015) ve $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu görölmektedir. Tüm bu sonuçlar ölçeği oluşturan bütün maddelerin aynı yapı içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca maddeler bazında gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonuçları, tüm maddelerde üst %27'lik grubun madde ortalama puanının alt %27'lik grubun madde ortalama puanından anlamlı derecede ($p<.001$) yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ölçekteki tüm maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Madde Analizi

Maddeler	N	Madde Toplam		Madde Kalan		Alt %27 (n=88) - Üst %27 (n=88)	
		r	p	r	p	t	p
FAKTÖR-1							
Madde 5	327	,380	,000	,320	,000	-7,347	,000
Madde 7	327	,540	,000	,488	,000	-10,156	,000
Madde 9	327	,397	,000	,321	,000	-6,042	,000
Madde 14	327	,542	,000	,485	,000	-8,173	,000
Madde 22	327	,583	,000	,534	,000	-9,865	,000
Madde 23	327	,562	,000	,510	,000	-8,756	,000
Madde 24	327	,586	,000	,541	,000	-10,127	,000
Madde 25	327	,628	,000	,583	,000	-10,467	,000
FAKTÖR-2							
Madde 12	327	,441	,000	,374	,000	-6,734	,000
Madde 15	327	,493	,000	,433	,000	-8,147	,000
Madde 16	327	,505	,000	,441	,000	-8,061	,000
Madde 17	327	,445	,000	,386	,000	-6,850	,000
Madde 18	327	,552	,000	,500	,000	-9,661	,000
Madde 19	327	,635	,000	,585	,000	-12,190	,000
Madde 20	327	,357	,000	,295	,000	-6,543	,000
Madde 21	327	,407	,000	,338	,000	-8,287	,000
FAKTÖR-3							
Madde 1	327	,555	,000	,494	,000	-9,549	,000
Madde 2	327	,390	,000	,310	,000	-5,662	,000
Madde 3	327	,599	,000	,532	,000	-12,348	,000
Madde 4	327	,428	,000	,365	,000	-7,206	,000

Tablo 3 (Devamı)

Madde Analizi

Madde 6	327	,573	,000	,517	,000	-11,226	,000
Madde 8	327	,532	,000	,465	,000	-9,607	,000
Madde 10	327	,547	,000	,479	,000	-10,106	,000
Madde 11	327	,277	,000	,207	,000	-3,629	,000
Madde 13	327	,426	,000	,349	,000	-6,984	,000
Madde 26	327	,569	,000	,512	,000	-10,187	,000

OYTTÖ'nin alt boyut ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere alt %27 ve üst %27'lik grupların puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucu, tüm gruplar için üst %27'lik grubun ortalama puanlarının alt %27'lik grubun ortalama puanlarından anlamlı derecede ($p<,001$) yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4). Elde edilen bulgular, ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4

OYTTÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hat	t	sd	p
FAKTÖR-1	Alt %27	88	9,35	1,33	,142	-30,097	174	,000
	Üst &27	88	18,6	2,56	,273			
FAKTÖR-2	Alt %27	88	14,4	1,95	,208	-30,552	174	,000
	Üst &27	88	23,2	1,83	,195			
FAKTÖR-3	Alt %27	88	15,9	2,22	,237	-29,359	174	,000
	Üst &27	88	27,1	2,78	,296			
TOPLAM	Alt %27	88	43,0	4,78	,509	-29,449	174	,000
	Üst &27	88	65,9	5,50	,587			

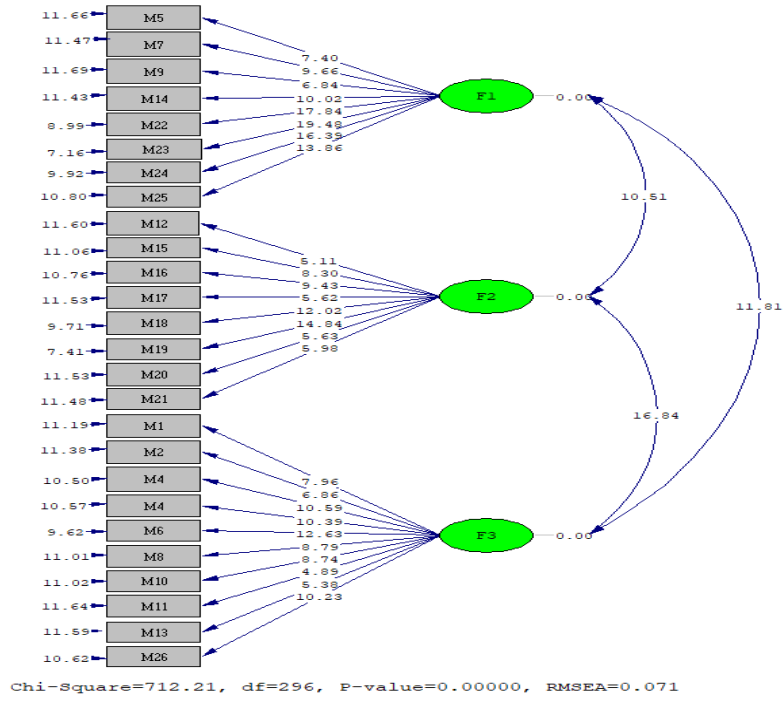
Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA

Otizme Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda elde edilen faktör yapısının gözlenen veri setiyle uyum yeteneğini sınamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, verinin temelindeki yapıyı keşfeden AFA'nın bir uzantısı olarak, AFA ile belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde ilişki olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirinden bağımsız olup olmadığını, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını sınamak amacıyla kullanılır (Akt. Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013).

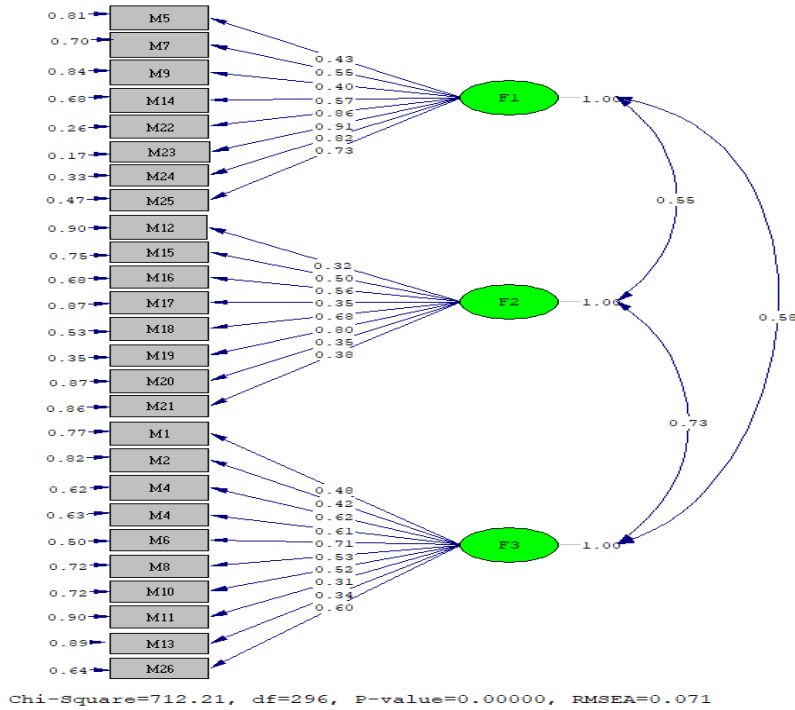
Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen, 26 maddeyi içeren 3 faktörlü modele, 283 kişilik farklı bir çalışma grubu üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi için Lisrel 8.80 kullanılmıştır.

DFA sonucunda PATH diyagramı oluşturularak modele ait değişkenlerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri, t değerleri ve uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. DFA sonucunda elde edilen t değeri 1,96'dan büyük olduğunda ,05 düzeyinde; t değeri 2,58'den büyük olduğunda ise ,01 düzeyinde anlamlı olması beklenmektedir (Schumacher ve Lomax, 2010). Elimizdeki modelde tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı olması ($t > 2,58$; $p < ,001$) modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Şekil 2).

Maddelerin ilişkili oldukları faktörlere ait korelasyon katsayıları (Standartlaştırılmış faktör yükleri) Şekil 3'te verilmiştir. Kişisel Mesafe alt boyutundaki maddelerin faktör yüklerinin ,40 ile ,91 arasında; Bilgi alt boyutundaki maddelerin ,32 ile ,80 arasında; Toplumsal Yaşam alt boyutundaki maddelerin ,31 ile ,71 arasında değiştiği gözlenmiştir. Model incelendiğinde, standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin (,31-,91) ve t değerleri dikkate alınarak ($p < ,001$), ölçek maddelerinin her birinin (gözlenen değişken) bağlı olduğu faktörü (gizil değişken) temsil ettiği söylenebilir.



Şekil 2. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği t değerlerine İlişkin Path Diyagramı



Şekil 3. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Standartlaştırılmış Çözüm Değerlerine İlişkin Path Diyagramı

Uyum iyiliği değerleri, genel olarak model tarafından açıklana varyans ve kovaryans miktarının ölçülmesi ile gözlenen verinin modele ne derece uyduğunu belirler (Schumacher ve Lomax, 2010). DFA sonuçlarını değerlendirirken χ^2/sd oranı (Ki-Kare Uyum İyiliği Testi), RSMEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), GFI (İyilik uyum indeksi), AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi), RMR (Artık Oranların Karekökü), SRMR (Artık Ortalamaların Karekökü), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi) ve NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi) uyum indeksleri dikkate alınmıştır (Çapık, 2014; Evcı ve Aylar, 2017). DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri 1'e ne kadar yaklaşırsa modelin gözlenen veriye o kadar uyumlu olduğu söylenebilir. GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI değerleri için ,90-,95 arası kabul edilebilir ve ,95 üzeri ise iyi bir uyumu gösterir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013; Akt. Çapık, 2014). RMSEA, RMR ve SRMR için ise 0,05-0,08 arası kabul edilebilir uyumu ve 0,5'den daha düşük değerler ise iyi bir uyumu gösterir (Schumacher ve Lomax, 2010; Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013).

Tablo 5

Önerilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Önerilen Modelin Uyum Değerleri
χ^2/df	$0 < \chi^2/df < 3$	$3 < \chi^2/df < 5$	2.406
RMSEA	$0,00 < RMSEA < 0,05$	$0,05 < RMSEA < 0,08$	0,071
GFI	$0,95 < GFI < 1,00$	$0,90 < GFI < 0,95$	0,84
AGFI	$0,95 < AGFI < 1,00$	$0,90 < AGFI < 0,95$	0,81
RMR	$0,00 < RMR < 0,05$	$0,05 < RMR < 0,08$	0,43
SRMR	$0,00 < SRMR < 0,05$	$0,05 < SRMR < 0,08$	0,73
CFI	$0,95 < CFI < 1,00$	$0,90 < CFI < 0,95$	0,94
NFI	$0,95 < NFI < 1,00$	$0,90 < NFI < 0,95$	0,90
NNFI	$0,95 < NNFI < 1,00$	$0,90 < NNFI < 0,95$	0,94

Kaynaklar: (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, ve Müller, 2003, Schumacher ve Lomax, 2010; Kline, 2011; Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013; Çapık, 2014)

Tablo 5'te önerilen model için uygulanan Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri ve standart uyum ölçütlerine yer verilmiştir. DFA sonucu χ^2 değerinin 712.21, serbestlik derecesinin (df) ise 296 olduğu belirlenmiştir. χ^2/df ise 2,40'dır. Bu değer iyi bir uyumun göstergesi

olduğu söylenebilir (Kline, 2011). Önerilen modelin GFI değerinin 0,84 ve AGFI değerinin 0,81 ile kabul edilebilir değerler içerisinde yer almadığı görülmüştür. RMSEA değerinin 0,71; SRMR değerinin 0,73; CFI değerinin 0,94; NFI değerinin 0,90; NNFI değerinin 0,94 olması kabul edilebilir bir uyumun olduğunu, RMR değerinin 0,43 olması iyi bir uyumun olduğunu göstermiştir. Elde edilen değerler ile modelin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Flood, Bulgrin ve Morgan (2013) tarafından gerçekleştirilen Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği (OYTTÖ)'nin (Societal Attitudes Toward Autism) Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak öncelikle ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması, daha sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Geçerlik çalışması için öncelikle yapı geçerliğini test etmek amacıyla 327 kişilik örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi ile sınanmıştır (Büyüköztürk, 2010). Elde edilen KMO değeri ,849 ve Barlett Küresellik testi ile elde edilen Ki Kare değeri ($\chi^2=3,0713$ $df=325$, $p<,001$) anlamlı bulunmuştur. KMO ölçütü ,90 ve üzeri mükemmel ,80-,90 arası çok iyi; ,70-,80 arası iyi ,60-,70 arası orta ,50-,60 arası zayıf ,50 ve altı kabul edilemez değere sahiptir (Akt. Dağlı, Ergül ve Kaya, 2017). Bu bağlamda KMO ,849'un faktör analizi yapmak için çok iyi bir değere sahip olduğu söylenebilir. Yapı geçerliğini sınamak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmış, faktörleme yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Açıklayıcı Faktör Analizi için faktör yükü kabul düzeyi ,30 olarak belirlenmiştir. Faktör analizi sonucu ilk olarak özdeğeri 1'den büyük toplam varyansın %57'sini açıklayan 6 faktör elde edilmiştir. Maddelerin açıkladıkları yük miktarı incelendiğinde birden fazla faktöre ,30'un üzerinde katkı sağlamaları ve aralarında en az ,10 oranında bir fark görülmemesi nedeniyle birbirinden ayrılmadığı tespit edilmiştir. Yamaç birikinti grafiğine bakıldığında üçüncü noktadan itibaren eğrinin düzleşmeye başladığı ve bu noktadan sonraki aralıkların yaklaşık olarak birbirinin aynısı olduğu görülmüştür. Ölçeğin orijinali de 3 faktörlü olarak tanımlandığı için ölçek 3'lü faktör çözümlemesi varimax dik döndürme tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen 3 faktör toplam varyansın %43,284'ünü açıklamıştır. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2014). Üç faktörün %43,284 ile varyansa yaptığı katkının, kabul edilebilir değerler içerisinde olduğu belirlenmiştir. Maddelerin faktör yükleri ,786 ile ,324 arasında değişmektedir. Orijinal ölçekte Toplumsal Tutum olarak adlandırılan faktörde yer alan 5, 7, 9, 14, 12,15 ve 16 numaralı maddelerin farklı faktörlere yerleştığı; 5 (Yaşadığım çevrede otizmliler bireylerin tedavisi için bir kurum açılırsa, başka bir yere taşınmayı düşünürüm), 7 (Otizmliler birinin etrafında olmaktan korkarım), 9 (Aynı sınıfta otizmliler birinin yanına oturmaktan rahatsız olmam) ve 14 (Otizmliler birine sarılmak beni rahatsız eder) numaralı maddelerin Türkçe formda Kişisel Mesafe olarak adlandırılan ilk faktör; 12 (Otizmliler bireyler, ilişki kurma ve duygusal yakınlık göstermede yetersizdir), 15 (Otizmliler bireyler başkalarının duygularını anlayamazlar)

ve 16 (Normal sınıflara yerleştirilen otizmliler öğrenciler, aynı sınıftaki diğer öğrenciler için dikkat dağıtıcı bir unsurdur) numaralı maddelerin ise Bilgi adlı 2. faktör altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca orijinal ölçekte Kişisel Mesafe adlı faktörde yer alan 26 (Otizmliler bireyler normal bir hayata sahip olabilirler) numaralı maddenin Türkçe formda Toplumsal Yaşam adı verilen 3. faktöre yerleştiği tespit edilmiştir. Ölçek faktörlerinin adlandırılmasında ilk ikisi için orijinal ölçekte yer alan faktör isimleri; “Kişisel Mesafe” ve “Bilgi” kullanılmış, 3. faktör ölçekle aynı adı taşıması ve bazı maddelerin farklı faktörlere yerleşmesi nedeniyle “Toplumsal Yaşam” olarak adlandırılmıştır. Üç faktörden oluşan Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği’ndeki 8 madde orijinal formuyla örtüşüyor olarak görünmekle birlikte anlamsal açıdan örtüşmektedir. Flood, Bulgrin ve Morgan (2013) teorik olarak üç faktörlü bir yapı önermiştir. Gerçekleştirilen faktör analizi sonucu, bazı kişisel mesafeyi ölçen maddelerin Toplumsal Tutum adlı faktöre yerleştikleri gözlemlenmiştir. Aynı zamanda Bilgi faktöründe daha güvenilir ölçümlere ihtiyaç duymaları nedeniyle sadece Toplumsal Tutum faktörünün kullanılmasını uygun görmüşlerdir. Ölçek maddeleri incelendiğinde 2. faktöre yerleşen 12, 15 ve 16 numaralı maddelerin de bilgi ifade eden maddeler olduğu görülmektedir. Bu anlamda maddelerin faktörlere dağılımının ölçeğin temelini oluşturan teorik alt yapıya uygun olarak gerçekleştiği söylenebilir. Yapı geçerliğini test etmek amacıyla ikinci yol olarak ölçeğin tümü ile alt boyutları arasındaki ve alt boyutların birbiri arasındaki ilişkilere bakılmıştır. OYTTÖ’nin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları değerlerinin ,23 ile ,42; alt boyutların toplam puan arasındaki korelasyon katsayı değerlerinin ,71 ile ,83 arasında olduğu tespit edilmiştir ($p < ,001$). Tüm alt boyutlar arasında ve tüm alt boyutlar ile toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olması, ölçekteki tüm faktörlerin aynı yapı içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini sınamak amacıyla, doğrudan otizm spektrum bozukluğuna yönelik tutumları ölçen Türkçe uyarlaması yapılan bir ölçme aracı olmaması nedeniyle, birbirleri ile ilişkili olduğu düşünülen Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği’nden yararlanılmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği alt boyutları ve toplam puanları ile ölçüt alınan ölçek puanı arasında ,001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği orijinal çalışmada da Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği (Attitudes Towards Disabled Persons Scale) ölçüt alınarak ölçüt bağımlı geçerlik değerlendirilmiş ve, 005 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı korelasyon katsayıları elde edilmiştir (Flood, Bulgrin ve Morgan, 2013). Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği’nin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alpha içtutarlık katsayısının hesaplanması yanı sıra test-tekrar test güvenilirliği, madde toplam ve madde kalan puan korelasyonları ile madde ayırt edicilik hesaplamaları yapılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Ölçeğin toplam güvenilirlik hesaplamasında kullanılan Cronbach Alpha içtutarlık katsayısı ,87’dir. Alt boyutların içtutarlık katsayı değerleri ise; “Kişisel Mesafe” ,85, “Bilgi” ,78, “Toplumsal Yaşam” ,77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal çalışmada iç tutarlık katsayısı tüm ölçek, “Toplumsal Tutumlar”, “Bilgi” ve “Kişisel Mesafe” alt boyutları için sırasıyla ,77, ,86, ,47 ve ,71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinal çalışmada,

bazı kişisel mesafeyi ölçen maddelerin Toplumsal Tutum adlı faktöre yerleşmesi ve bilgi faktöründe daha güvenilir ölçümlere ihtiyaç duyulması nedeniyle Toplumsal Tutum faktörü kısa form olarak kullanılmaktadır. Tutum ölçeklerinde güvenilirlik ölçütü olarak kabul edilecek güvenilirlik katsayısının düzeyi ,70 ve üzeri kabul edilebilir olarak görülmektedir (Gözüm ve Aksayan, 2002). Ölçeğin bütünü ve her bir alt boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha içtutarlık katsayısının ,70'in üzerinde olması, içtutarlık güvenilirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğunu ve ölçeğin bütün olarak ve alt boyutlarının kendi içinde tutarlı olduklarına işaret etmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği tüm ölçek için ,72, "Kişisel Mesafe" için ,61, "Bilgi" için ,62, "Toplumsal Yaşam" için ,63 olarak bulunmuştur ($p<,001$). Bu sonuçlar ölçeğin farklı zamanlarda gerçekleştirilen uygulamalarında tutarlı sonuçlar elde edildiğini, ölçeğin devamlılık katsayısı bağlamında test-tekrar test sonuçları açısından güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında test-tekrar test güvenilirlik hesaplaması yapılmamıştır. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nde yer alan her bir maddenin güvenilirliğini sınamak üzere madde analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Ölçekteki her bir maddenin ölçeğin bütünüyle ne kadar ilişkili olduğunu ortaya koymak amacıyla hesaplanan madde toplam korelasyon katsayıları ,27 ile ,63 madde kalan korelasyon katsayıları ,20 ile ,58 arasında değişmektedir. Ölçekteki tüm maddeler için madde toplam ve madde kalan korelasyon katsayıları genel kabul gören ,20'nin üzerindedir (Otrar ve Arđın, 2015). Ölçekteki her bir maddenin ayırt ediciliğini sınamak üzere tüm maddelerde üst %27'lik grubun madde ortalama puanının alt %27'lik grubun madde ortalama puanından anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve üst %27'lik grubun madde ortalama puanının alt %27'lik grubun madde ortalama puanından anlamlı derecede ($p<,001$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ölçekteki yer alan tüm maddelerin ayırt edici olduğuna ve ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Ayrıca alt boyutlar bazında aynı ayırt edicilik işlemleri gerçekleştirilerek tüm gruplar için farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<,001$). Alt %27 ve üst %27'lik gruplar için farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olması ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2010). Yapı geçerliliğini örnekleme verileriyle gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından, AFA sonucunda elde edilen 26 maddeyi kapsayan 3 faktörlü yapının gözlenen veri setiyle uyum yeteneğini değerlendirmek amacıyla, 283 kişilik farklı bir çalışma grubu üzerinde DFA uygulanmıştır. Maddelerin ilişkili oldukları faktörlere ait korelasyon katsayılarına (standartlaştırılmış faktör yükleri) bakıldığında Kişisel Mesafe alt boyutundaki maddelerin faktör yüklerinin ,40 ile ,91 arasında; Bilgi alt boyutundaki maddelerin ,32 ile ,80 arasında; Toplumsal Yaşam alt boyutundaki maddelerin ,31 ile ,71 arasında değiştii gözlenmiştir. DFA'da gizil değişkenleri gözlenen değişkenlere bağlayan standartlaştırılmış değerler, her bir gözlenen değişkenin (ölçek maddeleri) ait oldukları gizil değişken (faktör) açısından önemini ortaya koymaktadır (Şimşek, 2007). Model incelendiğinde, standartlaştırılmış faktör yük değerleri (,31-,91) ve t değerleri ($t>2,58$; $p<,001$) dikkate alınarak (Schumacher ve Lomax, 2010), ölçek maddelerinin her birinin (gözlenen değişken) bağlı olduğu faktöre (gizil değişken) anlamlı bir katkı sağladığı ve modelin kabul

edilebilir bir model olduğu söylenebilir. Model için uygulanan DFA sonucunda elde edilen χ^2/df oranı 2.40'dır. Bu oranın 3'ten küçük olması iyi bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kline, 2011, Schermelleh-Engel, Moosbrugger, ve Müller, 2003), dolayısıyla elde edilen bu değer iyi bir uyumun göstergesi olduğu söylenebilir. Diğer uyum değerlerinden RMSEA=0.071, GFI=0.84, AGFI=0.81, RMR=0.43, SRMR=0.73, CFI=0.94, NFI=0.90, NNFI=0,94 olarak hesaplanmıştır. GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI değerleri için ,90-95 arası kabul edilebilir ve ,95 üzeri ise iyi bir uyumu gösterir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013; Akt. Çapık, 2014). RMSEA, RMR ve SRMR için ise 0,05-0,08 arası kabul edilebilir uyumu ve 0,5'den daha düşük değerler ise iyi bir uyumu gösterir (Schumacher ve Lomax, 2010; Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). GFI değeri 0,84 ve AGFI değerinin 0,81 ile kabul edilebilir değerler içerisinde yer almadığı görülmüştür. Alanyazında hangi uyum değerlerinin standart kabul edileceğine dair bir görüş birliği bulunmamaktadır (Aroian ve Norris, 2005). Elde edilen RMSEA, GFI, AGFI, RMR, CFI, NFI, NNFI değerleri dikkate alınarak modelin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada uyarılama çalışması yapılan ölçeğin Türkiye'de OSB olan bireylere yönelik toplumsal tutumları tespit etmeye yönelik kullanılabilecek ilk standart ölçme aracı olması bakımından önem taşımaktadır. Türkçe uyarılması yapılan ölçeğin ülkemizde, OSB olan bireylere yönelik toplumsal tutumlar ile ilişkili çalışmaların çoğalmasına imkan sağlayacağı da düşünülmektedir. Bireyin tutum konusuna yönelik davranışını tahmin etmek; belirli nesne, durum, olay veya kişilere karşı öğrenilmiş, olumlu ve olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanan tutumların ölçülmesi ile mümkün olmaktadır (Turstone, 1967; Koballa, 1998). Dolayısıyla insanların OSB'ye yönelik tutumlarını değiştirmek için var olan algıları saptamanın önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla OSB'ye özgü tutumları tespit etmeye yönelik bir ölçme aracının varlığının, OSB olan bireylere yönelik toplumsal tutumları ortaya koymak, OSB olan bireylerin toplumla bütünleşmesinin önünde engel oluşturan tutumlar konusunda farkındalık oluşturmak, toplumsal duyarlılığı arttırmak ve olumsuz tutumları ortadan kaldırmak adına uygun stratejilerin belirlenmesi açısından da faydalı olacağı düşünülmüştür.

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin uyarılama çalışması 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul İl MEB'e bağlı devlet okullarında çalışan 25-55 yaş aralığında 248'i kadın, 79'u erkek toplam 327 öğretmenden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Ölçeğin toplumun genelinin OSB'ye yönelik tutumlarını ölçmeyi hedeflediği dikkate alındığında, örneklem grubunun sadece İstanbul'da görev yapan öğretmenlerden oluşması ülke genelindeki öğretmenlerin tutumlarını yansıtmaması açısından sınırlılık oluşturabilir. Bu nedenle öncelikle ölçeğin farklı illerde ve farklı branşlarda çalışan, öğretmenlere yönelik çalışmalarda kullanılması önerilebilir. Bu durumda OSB'ye yönelik genel anlamda öğretmen tutumları ile ilgili verilere ulaşılabilir. Diğer yandan OSB'ye Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin, farklı örneklem gruplarıyla yapılan çalışmalarla tekrarlanması ölçme aracının ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacağından, farklı örneklem

gruplarıyla yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önerilebilir. Ayrıca OSB olan öğrencilerin ihtiyaçlarının mümkün olduğunca yüksek düzeyde karşılanması konusunda etkili olan, ebeveynler, sağlık çalışanları, konuşma ve uğraşı terapistleri gibi profesyonellerin de OSB'ye yönelik tutumlarının değerlendirileceği bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Ainscow, M. (2008). Teaching for diversity: The next big challenge. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The handbook of curriculum and Instruction* (pp. 240-259). Los Angeles: Sage Publications.
- Al-Sharbati, M. M., Al-Farsi, Y. M., Ouhtit, A., Waly, M. I., Al-Shafae, M., Al-Farsi, O., ... & Al-Adawi, S. (2015). Awareness about autism among school teachers in Oman: A cross-sectional study. *Autism*, 19(1), 6-13.
- Apers, C. (2016). *Teachers' Perceptions About Their Preparedness to Teach and Include Children with Autism Spectrum Disorder in the Regular Classroom*. Master Of Thesis, At Massey University, Palmerston North, New Zealand.
- Aroian, K., & Norris, A. (2005). Confirmatory factor analysis. In B. Munro (Ed.), *Statistical methods for health care research* (5^a ed., pp. 351-375): Lippincott Williams & Wilkins.
- Barnes, C., & Oliver, M. (1993). *Disability: A sociological phenomenon ignored by sociologists*. University of Leeds.
- Büyüköztürk, Ş. (2010) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12.Baskı). Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25(4), 321-339.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). Newdata on autism: Five important facts to know. Retrieved from <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html>
- Crocker, J., Major, B., Steele, C. (1998). Social stigma.S. Fiske, D. Gilbert, G. Lindzey (eds.). *In Handbook of Social Psychology*. vol. 2, pp. 504–553. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Dağlı, A., Ergül, H. F., & Kaya, İ.(2017). Öğretimsel Muhalefet Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*,5(50), 237-251.
- Doll, B., LeClair, C., & Kurien, S. (2009). Effective classrooms: classroom learningenvironments that fosterschool success. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Engelhardt, J. (2014). The understanding and perceptions of teaching assistantsworking with children with autism. *Good Autism Practice*, 15(1), 22-33.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Evcı, N., & Aylar, F. (2017). Derleme: Ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 389-412.
- Fazio, R.H., & Olson, M.A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Theirmeaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297-327.

- Flood, L. N., Bulgrin, A., & Morgan, B. L. (2013). Piecing together the puzzle: Development of the societal attitudes towards autism (SATA) scale. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(2), 121-128.
- Foley-Nicpon, M., Doobay, A. F., & Assouline, S. G. (2010). Parent, teacher and, self perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40 (8), 1028–1038.
- Furnham, A., & Buck, C. (2003). A comparison of lay-beliefs about autism and obsessive compulsive disorder. *International Journal of Social Psychiatry*, 49, 287-307.
- Gözüm, S., & Aksayan, S. (2002). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: ölçek uyarlama aşamaları ve dil uyarlaması. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 4(1), 9-14.
- Gray, D. E. (2002). ‘Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed’: Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health & Illness*, 24(6), 734-749.
- Güleç-Aslan, Y. (2014). Presevice mental retardation education teachers’ perceptions toward autism spectrum disorders field. *Kastamonu Education Journal*, 22(3), 869.
- Hertz-Picciotto, I., & Delwiche, L. (2009). The rise in autism and the role of age at diagnosis. *Epidemiology (Cambridge, Mass.)*, 20(1), 84-90.
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals’ attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1462-1473.
- Huws, J. C., & Jones, R. S. P. (2010). ‘They just seem to live their lives in their own little world’: Lay perceptions of autism. *Disability & Society*, 25(3), 331-344.
- Jorm, A. F. (2000). Mental health literacy: Public knowledge and beliefs about mental disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 177, 396-401.
- Karabekiroğlu, K., Cakin-Memik, N., Özcan-Özel, O., Toros, F., Öztop, D., Özbaran, B., ... & Aydın, C. (2009). DEHB ve Otizm ile İlgili Bilgi Düzeyleri ve Damgalama: Sınıf Öğretmenleri ve Anababalarla Çok Merkezli Bir Çalışma. *Klinik Psikiyatri*, 12, 79-89.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public opinion quarterly*, 24(2), 163-204.
- Kline, R. B. (2011). Ebooks Corporation: Principles and practice of structural equation modeling. *Methodology in the social sciences*. 3rd edition. New York: Guilford Press.
- Koballa, T. R. (1988). Attitude and related concepts in science education. *Science education*, 72(2), 115-126.
- Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X., & Hao, Y. (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. *BMC psychiatry*, 16(1), 142.
- Macaroğlu-Akgül, E. (2012). Are we ready for an inclusive classroom?: school administrators’ and teachers’ perceptions of autism. *Energy education science and technology part B-Social and Educational Studies*, 4(4), 1925-1934.
- Mahoney, D. (2007). *College students' attitudes toward individuals with autism*. Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Martin, D. N. (2012). *The ever-changing social perception of autism spectrum disorders in the United States*. Project completed in partial fulfilment for graduation from the Honors College of East Carolina University.
-
-

- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th ed.). United States: John-Wiley and Sons.
- Mavropoulou, S., & Padeliağu, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism*, 4(2), 173-183.
- Mavropoulou, S., & Sideridis, G. D. (2014). Knowledge of autism and attitudes of children towards their partially integrated peers with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(8), 1867-1885.
- McGregor, E. M., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- Monette, D. R., Sullivan, T. J., & De Jong, C. R. (2010). *Applied social research: A tool for the human services*. Nelson Education.
- Odom, S.L., Li, S., Sandal, S., Zercher, C., Marquart, J.M., & Brown, W.H. (2006). Social Acceptance and Rejection of Preschool Children With Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.
- Otrar, M., & Arđın, F. S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 391-403.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Rakap, S., Balıkcı, S., Parlak-Rakap, A., & Kalkan, S. (2016). An Analysis of Turkish Pre-Service Teachers' Knowledge of Autism Spectrum Disorder: Implications for Teacher Preparation Programs. *SAGE Open*, 6(3), 2158244016668853.
- Sarrett, J. C. (2011). Trapped Children: Popular Images of Children with Autism in the 1960s and 2000s. *Journal of Medical Humanities*, 32(1), 141-153.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schumacher, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A Beginners Guide to Structural Equation Modeling: SEM*.
- Shakespeare, T. (1994). *Cultural Representation of Disabled People : dustbins for disavowal?* *Disability & Society*, 9 (3), 283-299.
- Shea, V., & Mesibov, G. B. (2005). Adolescents and adults with autism. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Volume 1, Third Edition*, 288-311.
- Stafford, M.C., & Scott, R.R. (1986). Stigma deviance and social control: some conceptual issues. In *The Dilemma of Difference*, S.C. Ainsley, G. Becker, L.M. Coleman (eds). New York: Plenum.
- Sun, X., Allison, C., Auyeung, B., Baron-Cohen, S., & Brayne, C. (2013a). A review of healthcare service and education provision of Autism Spectrum Condition in mainland China. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 469-479.
- Sun, X., Allison, C., Auyeung, B., Matthews, F. E., Baron-Cohen, S., & Brayne, C. (2013b). Service provision for autism in mainland China: Preliminary mapping of service pathways. *Social Science & Medicine*, 98, 87-94.
- Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of autism and developmental disorders*, 31(2), 195-205.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
-
-

- Thurstone, L.L. (1967). Attitudes can be measured. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 77-89). New York: John Wiley & Sons.
- Uçar, C. (2008). Farklı gelişenleri kabul edici tutum geliştirme programının normal gelişen öğrenci tutumlarının değişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yaşar, P., & Cronin, K. A. (2014). Perspectives of College of Education Students in Turkey on Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Special Education*, 29(1), 61-75.
- Yazıcı, D.N., & Akman, B. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otizmlili Çocukların Kaynaştırılması Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. *Ozel Eğitim Dergisi*, 19(1), 105-128.
- Yeong Yu, S., Ostrosky, M., & Fowler, S.A. (2012). Measuring Young Children's Attitudes Toward Peers With Disabilities: Highlights from the Research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 132-142.
- Yuker, H. E., & Block, J. R. (1986). Research with the Attitudes towards Disabled Persons Scales (ATDP) 1960-1985.
- Yumak, N., & Akgül, E. M. (2010). Investigating elementary school administrators' and teachers' perceptions on children with autism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 910-914.



Ortaokul 5. 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Mehmet DOĞAN¹

Özet

Bu araştırmada ortaokul 5. 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul değişkenlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel bir çalışma olup betimsel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama modeline uygun şekilde hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklem seçiminde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden biri olarak kabul edilen basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, örnekleme birimleri oluşturulan evren listesinden seçkisiz olarak seçilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmanın örneklemini; bu yöntemle seçilen 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesindeki üç ortaokulda okuyan 285 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 142'si kız, 143'ü erkektir. Öğrencilerin 97'si 5.sınıf, 106'sı 6.sınıf ve 82'si 7.sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmada veri toplamak amacıyla demografik değişkenleri içeren bir form ve Gömleksiz ve Kan (2012)'ın geliştirdiği "Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler dersi motivasyon düzeyleri kız ve erkek öğrenciler açısından kızların lehine, sınıf düzeyi açısından 6.sınıfların aleyhine olduğu görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerinin motivasyona bağlı olarak başarılarını artırabilmeleri için cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerini dikkate alarak çalışmalarını sürdürmesi ve motivasyon kaybının en aza indirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dışsal motivasyon, içsel motivasyon, motivasyon, ortaokul, sosyal bilgiler.

Investigation of Secondary School 5th, 6th and 7th Grade Students' Motivations towards Social Studies Course in Terms of Various Variables

Abstract

In this study, it was aimed to determine the motivation of secondary school 5th, 6th and 7th grade students towards Social Studies course according to gender, grade level and school variables. The

¹ MEB Yıldızkent Şehit Şeref Ortaokulu, Türkoğlu/Kahramanmaraş E-posta: ilterisdogan46@gmail.com

research is a quantitative study and the descriptive research method was used and prepared in accordance with the survey model. The simple random sampling method, which is accepted as one of the probability-based sampling methods, was used in the sample selection of the study. In this sampling method, sampling units are selected randomly from the universe list created (Büyüköztürk et al., 2017). The sample of the research; In the 2019-2020 academic year selected with this method, 285 students are studying at three secondary schools in Türkoğlu district of Kahramanmaraş province. 142 of the students in the study group are girls and 143 of them are boys. 97 of the students are in 5th grade, 106 of them are in 6th grade and 82 of them are in 7th grade. In the research, a form containing demographic variables and the "Social Studies Course Motivation Scale" developed by Shirtless and Kan (2012) were used to collect data. According to the findings obtained as a result of the analysis, it was seen that the motivation levels of the Social Studies course were in favor of girls in terms of female and male students, and against 6th graders in terms of grade level. In Social Studies course, it can be suggested that students should continue their studies by taking gender and grade level variables into consideration and minimize the loss of motivation in order to increase their success depending on motivation.

Keywords: *Extrinsic motivation, intrinsic motivation, motivation, secondary school, social studies.*

Giriş

Sosyal Bilgiler, Sönmez (2010)'in tanımlamasıyla, toplumsal gerçekler ile kanıtlamaya dayalı olarak kurulan bir bağ oluşturma süreci ve bu süreç sonucunda kazanılan dirik bilgilerdir. Eğitimin uzak hedefleri ülkenin gelir seviyesini yükseltmek, ilerlemek ve refah devleti olma ile birlikte kalkınmayı sağlamaktır (Taş & Yenilmez, 2008). Kalkınma ile eğitim, ekonomi, tarım ve sağlık başta olmak üzere, her alanda üretim için gerekli olan sağlam temeller atılmış olur. Tüm bu alanlarda meydana gelen değişiklikler nitelikli insan yetiştirmeyi sağlar (Karatay, Timur, & Timur, 2013).

İnsanların davranışları sadece tek bir nedene bağlı olarak açıklanamaz çünkü, insanlar son derece karmaşık varlıklardır. Karakaya ve Ay (2007) kurumların başarılarının insan unsurunun karmaşık ve çok yönlü olan yapılarının anlaşılmasına ve bu yapılara uygun olan çalışma ortamlarının oluşturulmasına bağlıdır. İnsanların davranışlarını anlamak ve buna göre harekete geçmek özellikle motivasyon kavramını akla getirmektedir.

İnsanların motivasyonuna ilişkin olarak birçok kuram ortaya atılmıştır. Günümüz literatüründe motivasyon kuramı denildiğinde öncelikle Maslow'un ihtiyaçlar teorisi akla gelmektedir. Maslow'un teorisine göre ihtiyaçlar bir piramit şeklinde hiyerarşik olarak öncelik sırasına göre en alttan başlayarak; fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları, ait olma, saygı görme ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları şeklinde yukarıya doğru sıralanan beş temel gereksinime göre kategorize edilmiştir (Turan, S. 2012). Maslow'a göre insanlar örgütlere katılmalarının ardından gelmiş oldukları örgütlere çalışma yerlerini etkileyen

belirli gereksinimler de getirmektedir. Bu gereksinimlerin bir kısmı fizyolojik ihtiyaçlar iken diğerleri psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarla ilişkilidir (Öztürk ve Dündar, 2003).

Motivasyon çalışan ve örgütün performansına önemli etkilerde bulunmaktadır. Performansı yükseltmek isteyen bir yöneticinin, çalışanların tutumlarını, davranışlarını, arzu ve taleplerini, fikirlerini ve duygularını ve bunları etkilemekte olan örgütsel davranışlarını dikkate alması gerekmektedir. (İzmirli, 2000; akt. Ağırbaş, Çelik ve Büyükkaşıkçı, 2005). Eğitimde öğrenmeye olan ilgiyi, öğrenci başarısını etkileyen (Akbaba, 2006) ve öğrenmenin devamlılığını sağlayan en önemli değişkenlerden bir tanesi motivasyondur. Motivasyon kavramı; bir amaç veya hedefe yönelik olarak davranışın harekete geçmesini, sürdürülmesini ve yönlendirilmesini sağlayan bir güç olarak tanımlanmakta olup bu kavramı açıklamada hazırlık, içgüdü ve bilinçaltı, dürtü ve pekiştirici gibi kavramlara da yer verilmektedir (Can, 2014). Bu, belirli bir yanıtın belirli bir uyarana tepki verme olasılığını artırır. Takviye yapmak için kullanılan uyarana takviye denir. Duygular vücudu harekete geçiren koşullardır. Vücudun öğrenme arzusu vardır, bu da öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Bacanlı, 2018). İç güdü, doğuştan gelen ve türe özgü davranış kalıplarıdır. Bir davranış (a) doğuştan gelmesi, (b) bir türün tüm üyelerinde bulunması, (c) başka türlerde olmaması ve (d) karmaşık bir davranış kalıbı olması durumunda iç güdü sayılmaktadır (Bacanlı, 2018).

Aslında motivasyonun günlük hayatımızın her alanındaki önemi şüphesiz büyüktür. Motivasyon, bir örgüt içerisinde bulunan insanların davranışlarını önemli derecede etkileyen ve davranışlara sebep olan bir etken olarak örgütsel davranış alanında önemli bir olgu durumundadır. (Örücü & Kanbur, 2008). Günlük yaşantımızda karşılaştığımız belli durumlarda, okullarda veya iş yerlerinde bireylerin kimisinin davranışları gerçekleştirirken istekli kimisinin ise isteksiz olduğu görülür. Bu durumu açıklayan tanım motivasyondur. Motivasyon, bireye enerji vererek, davranışta bulunmaya istekli bir duruma gelmesinde etkili olduğu için öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini ön plana çıkartan en önemli etkenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Akbaba, 2006). Tüm insanların aynı anda aynı duruma aynı şekilde motive olması söz konusu olamaz. Çünkü motivasyon bireysel olarak değerlendirilen bir yapıdır. Motivasyon tek boyutlu bir yapıdan ziyade çok boyutlu olduğu ve farklı etkenlere bağlı olduğu söylenebilir.

Etkili olan okullarda yapılmış olan araştırmalar incelemeye alındığında; özellikle öğretim kavramına vurgu yapıldığı ortaya çıkmaktadır. (Şişman, 2002). Bu şekilde, paydaşlar okulun temel amacının ve odağının öğretmek olduğunu, okulun öğretmek için var olduğunu ve okuldaki her şeyin öğretime katkısı açısından değerli olduğunu anlar, tanır ve korur. Eğitim, sınıf ortamında rehberlik, denetim ve öğretmen-öğrenci etkileşimi altında gerçekleşir. (Balcı, 2011). Öğretmenler öğrencilere değişik etkinlikler sunarak ve ortam hazırlayarak öğrencilerin motivasyonlarını etkileyebilir (Şişman & Turan 2019). Öğretmenlerden beklenen, öğrencilerin en yüksek seviyede niteliksel ve niceliksel olarak öğrenmelerini sağlamalarıdır (Balcı, 2011). Bu durum ancak, yüksek düzeyde motivasyonu sağlanmış

öğretmenlerle mümkün olabilmektedir. Öğretmenler, özellikle öğretmen liderliğinde müdürün kendilerini motive etmesini çok önemsemektedirler (Can, 2014).

İçinde bulunduğumuz bilgi ve iletişim çağında, eğitime olan gereksinim her zamankinden daha fazla artmış olup çağın gerektirdiği nitelikli bireylerin ise ancak çağdaş bir eğitim sisteminde (Şahin; 1999), etkili öğretmenler ile bu öğretmenler tarafından oluşturulan etkili okullarda yetiştirilebileceği gerçeği açık bir şekilde ortaya çıkmıştır. Bugünün yöneticileri, ülkede yaşayanlara yaşa uygun eğitim sağlamada her seviyedeki okulları daha etkili hale getirmenin yollarını arıyor. Rekabet gücü yüksek hizmet kuruluşlarının ayakta kalması ve rekabet edebilirliği insan kaynaklarının en verimli ve etkin kullanımına bağlıdır. (Toker, 2008). Öğretmenlerin çalışmış oldukları kurum tarafından gereksinimlerinin bilmesi ve bu alanda ayarlamalar yapmak onları iş bulma olasılıklarını artıracaktır. Araştırmalar, artan öğretmen motivasyonunun sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de faydalı olduğunu göstermiştir. (Şişman & Turan 2019). Motive olan öğretmenlerin okulun hedeflerine ulaşmada performanslarının artacağı bilinmektedir.

Bu bilgiler ışığında özellikle sıkça vurgulanan aktif öğrenme ve buna bağlı olarak cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre öğrencilerin motivasyonunun değişeceği öngörülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda planlanan bu çalışmada amaç ortaokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemektir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul 5. 6. ve 7. Sınıf düzeyinde eğitim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi motivasyonları cinsiyet, sınıf ve okul düzeyi değişkenlerine göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

- Ortaokul 5. 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeyleri cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
- Ortaokul 5. 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyonları sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
- Ortaokul 5. 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyonları okul düzeylerine göre değişmekte midir?

Yöntem

Yöntem bölümünde sırasıyla çalışmada kullanılan araştırma modeli açıklanmış, araştırmanın evren ve örnekleminin nasıl oluşturulduğu, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması, elde edilen verilerin incelenmesi ve analizine yönelik bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesine bağlı tüm Ortaokul 5. 6. ve 7. sınıflarda okuyan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyet değişkeni ve sınıf düzeyi değişkenine göre belirlenmesini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Araştırmada, yalnızca var olan durumun tespit edilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırma nicel bir çalışma olup betimsel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama modeline uygun şekilde hazırlanmıştır. Tarama modelleri, araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan belirlenen bir duruma yönelik olarak geçmişte veya günümüzde var olan değişkenler üzerinde belirli bir örneklem gruptan veri toplanması yoluyla yapılan çalışmalardır. Tarama modelleri, çalışma şekillerine göre kendi içinde farklı türlere ayrılmaktadır. Kesitsel tarama modeli de tarama modelleri kapsamında değerlendirilmektedir. Bu modelde betimlenecek değişkenler bir seferde ölçülmektedir. Kesitsel araştırmalarda genellikle örneklem büyük olmakta ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsamaktadır. (Karasar, 2005).

Araştırma kapsamında, ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre belirlenmesi araştırmanın genel tarama modeli çeşitlerinden kesitsel tarama modelinde desenlediğini göstermektedir. Mevcut araştırmada üzerinde araştırma yapılan örneklem grup, araştırma evrenini yeterli seviyede temsil eden bir grup olduğu için, mevcut araştırmanın sonuçlarının genelleylebilir olduğu söylenebilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Türkoğlu ilçesindeki ortaokullarda eğitim gören 5. 6. ve 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu evrenden seçkisiz olarak belirlenen 3 ortaokulda öğrenim gören 285 öğrenciden oluşturmaktadır. Seçkisiz örneklem yönteminde evreni oluşturan bütün bireylerin örnekleme seçilme ihtimali vardır ve eşittir. Yani tüm bireyler seçilme olasılığına sahiptir ve bir bireyin seçilmesi diğerinin seçilmesini engellemez. Temsil edici bir örneklem oluşturmanın en geçerli ve güvenilir yöntemi seçkisiz örneklemdir. Bunun nedeni hiçbir tekniğin temsil edici bir örneklem oluşturmayı garanti edememesidir (Büyüköztürk vd., 2018). Tablo 1’de bu örnekleme yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları verilmiştir.

Araştırma nicel bir çalışma olup betimsel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama modeline uygun şekilde hazırlanmıştır. Tarama modelleri, araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan belirlenen bir duruma yönelik olarak geçmişte veya günümüzde var olan değişkenler üzerinde belirli bir örneklem gruptan veri toplanması yoluyla yapılan çalışmalardır. Tarama modelleri, çalışma şekillerine

göre kendi içinde farklı türlere ayrılmaktadır. Kesitsel tarama modeli de tarama modelleri kapsamında değerlendirilmektedir. Bu modelde betimlenecek değişkenler bir seferde ölçülmektedir. Kesitsel araştırmalarda genellikle örneklem büyük olmakta ve birçok farklı özellikteki topluluğu kapsamaktadır. (Karasar, 2005).

Araştırma kapsamında, ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre belirlenmesi araştırmanın genel tarama modeli çeşitlerinden kesitsel tarama modelinde desenlediğini göstermektedir. Mevcut araştırmada üzerinde araştırma yapılan örneklem grup, araştırma evrenini yeterli seviyede temsil eden bir grup olduğu için, mevcut araştırmanın sonuçlarının genelleylebilir olduğu söylenebilir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken	Gruplar	f	%
Okul Adı	Yıldızkent Şehit Şeref Ortaokulu	83	24,1
	Sultan Alparslan Ortaokulu	68	19,7
	Kılılı Cumhuriyet Ortaokulu	134	38,8
Sınıf	5.sınıf	97	33,9
	6.sınıf	106	36,5
	7.sınıf	82	29,6
Cinsiyet	Kadın	142	49,9
	Erkek	143	50,1

Tablo 1’de öğrencilerin okul, sınıf, cinsiyet, Sosyal Bilgiler Dersinde DYK Kursuna katılma durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyleri gösterilmiştir. Okul değişkenine göre incelendiğinde öğrencilerin % 24.1’i (n=83) Yıldızkent Şehit Şeref Ortaokulu, % 19.7’si (n=68) Sultan Alparslan Ortaokulu, % 38.8’i (n=134) Kılılı Cumhuriyet Ortaokulu ve % 17.4’ü (n=60) Yavuz Sultan Selim Ortaokulu öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. Sınıf değişkenine göre incelendiğinde öğrencilerin %33.9’u (n=117) 5.sınıf öğrencileri, %36.5’i (n=126) 6. Sınıf öğrencileri ve %29.6’sı (n=102) 7. sınıf öğrencileri oluştuğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde öğrencilerin %49.9’unun (n=142) kız öğrenciler, %50.1’inin (n=143) erkek öğrenciler oluştuğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu” ve Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu bilgi formu ile çalışmanın hedefine uygun olarak katılımcıların okulu, sınıfı ve cinsiyeti gibi bilgileri elde edilmiştir. Böylece araştırma verilerinin elde edildiği grubun betimlenmesi amaçlanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi motivasyonuna ilişkin görüşleri ifade etmede kullanabilecekleri bazı ifadeler yer almaktadır. Katılımcı öğretmenlerin her bir ifadeyi okumaları ve genel olarak kendilerine uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir.

Ölçek 23 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Toplam 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar 9 maddeden oluşan “içsel motivasyon” (12, 2, 22, 14, 19, 4, 1, 7, 8 ve 5); 8 maddeden oluşan “önemseme” (6, 3, 11, 10, 5, 8, 13 ve 23) ve 6 maddeden oluşan “Dışsal Motivasyon” (20, 17, 21, 15, 16 ve 9)’ dur. Boyutların tamamı öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemeyi ele almaktadır.

Ölçek 5’li likert tipinde düzenlenmiş olup, 1 numaralı değer “Tamamen Katılmıyorum” ifadesine, 2 numaralı değer “Katılmıyorum” ifadesine, 3 numaralı değer “Orta Düzeyde Katılıyorum” ifadesine, 4 numaralı değer “Katılıyorum” ve 5 numaralı değer “Tamamen Katılıyorum” ifadesine karşılık gelmektedir.

Tablo 2

Katılımcıların İfadelere Katılma Düzeylerini Belirleyen Puan Sınırları

İfadeler	Değer	Sınırlar
Tamamen Katılmıyorum	1	1.00 - 1.80
Katılmıyorum	2	1.81 - 2.60
Orta Düzeyde Katılıyorum	3	2.61 - 3.40
Katılıyorum	4	3.41 - 4.20
Tamamen Katılıyorum	5	4.21 - 5.00

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ölçekte verilebilecek en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 olarak görülmektedir. Örneğin; “Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak için zevkle çalışırım” ifadesine “Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde işaretleme yapan bir katılımcı, Sosyal Bilgiler dersine karşı

motivasyonunun yüksek olduğu inancını ifade ederken, “Orta Düzeyde Katılıyorum (3)” seçeneğini işaretleyen bir katılımcı Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyonunun orta düzeyde katılım sağladığı anlamı çıkmakta ve aynı maddeye “Tamamen Katılmıyorum (1)” cevabını veren katılımcının bu düşünceye herhangi bir yönden katılmadığı anlamı çıkarılmaktadır. Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; “İçsel Motivasyon” boyutunda $\alpha=.80$, “Önemseme” boyutunda $\alpha=.82$, ve “Dışsal Motivasyon” boyutunda $\alpha=.74$ olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise iç tutarlık değerleri tablo 3’te verilmiştir

Tablo 3

Cronbach Alfa (α) Sayısal Değerleri

Boyutlar	Araştırmanın Cronbach Alfa (α) Sayısal Değeri
<i>İçsel Motivasyon</i>	.84
<i>Önemseme</i>	.86
<i>Dışsal Motivasyon</i>	.78

Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısını belirlemek için Cronbach’s Alfa değerleri; “İçsel Motivasyon” boyutunda $\alpha=.84$, “Önemseme” boyutunda $\alpha=.86$, “Dışsal Motivasyon” boyutunda $\alpha=.78$ olarak elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez Türkoğlu ilçesinde Yıldızkent Şehit Şeref Ortaokulu, Kılılı Cumhuriyet Ortaokulu ve Sultan Alparslan Ortaokulunda 5. 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören toplam 285 öğrencide oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde Türkoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izinleri alınmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” geliştirilmesi çalışmalarını yapan Gömleksiz ve Kan (2012)’den gerekli kullanım izinleri e-posta yoluyla alınmıştır. Araştırmacı tarafından ilgili okullarda gidilerek ve online olarak Google formda düzenlenen ölçek formları hakkında ilgili öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçme araçları ve online Google formlar internet üzerinden katılımcılara ulaştırılarak ve soruların doğru bir şekilde cevaplamaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada eğitime inanma ve işe bağlılık düzeyleri ölçeklerinden elde edilen veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Birinci ve ikinci araştırma sorularının cevabını bulmak için

betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ölçekten toplanan veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Birinci araştırma sorusunun cevabını bulmak için betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. İkinci araştırma sorusunu cevaplamak için bağımlı değişkenler olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerinin dağılımının normal olup olmadığı bulmak için çarpıklık katsayısı hesaplanmıştır. “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon” ölçeğinin normalliğini belirlemek için çarpıklık (Skewness) değerine bakılmıştır. Ölçeğin tüm alt boyutları için bu değer -1 ile +1 arasında olduğundan “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon” davranışları düzeylerinin normal olarak dağıldığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2019: 40). İkinci araştırma sorusunda parametrik/parametrik olmayan testlerin kullanılacağını belirlemek için Levene’s homojenlik testi uygulanmış, bu testin sonucuna göre bağımsız örnek t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Parametrik bir testle analiz yapılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi ve verilerde homojenliğin sağlanması gerekmektedir. Bu şartlardan biri yerine gelmediğinde içerisinde katı varsayımlar bulunmayan non-parametrik testler uygulanır (Karagöz, 2010). Bu amaçla yapılan testler sonucunda elde edilen dağılımların normalliği (çarpıklık/skewness değerleri) ve varyansların homojenliği için Levene’s testi sonuçları tabloda 4 ve 5’te sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon Dağılımının Normallik Düzeyi

Bu bölümde Sosyal Bilgiler Dersine yönelik motivasyon düzeylerinin alt boyutlardaki dağılımın normal olup olmadığını belirlemek için için çarpıklık (Skewness) katsayısı sonuçları Tablo 4’te verilmiştir

Tablo 4

Dağılımın Normallik Testi

Ölçek	Faktörler	Çarpıklık	Kurtosis
		(Skewness)	(Basıklık)
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği	<i>İçsel Motivasyon</i>	.194	-.525
	<i>Önemseme</i>	.505	.310
	<i>Dışsal Motivasyon</i>	.770	.215

N=285

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğrencilerin algı düzeylerine yönelik yapılan test sonucunda çarpıklık katsayısı -1 ile +1 arasında olduğundan tüm alt boyutlarda dağılımın normal olduğu görülmektedir. İkinci

araştırma sorusunun alt boyutlarında parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanılacağını belirlemek için de varyansların homojenliği; Levene's testi sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Öğrencilerin Demografik Değişkenlerine Göre Davranış Algı Düzeyi

Bu bölümde öğrencilerin algılarına göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon davranış düzeylerinin alt boyutlarında demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için bağımlı/bağımsız değişkenlere yönelik Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir

Tablo 5

Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları

Demografik Değişkenler	Okul Adı	Sınıf	Cinsiyet
Alt Boyutlar	p	p	p
<i>İçsel Motivasyon</i>	.067	.396	.444
<i>Önemseme</i>	.122	.557	.421
<i>Dışsal Motivasyon</i>	.077	.206	.642

P<.05*

Tablo 5'te Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda; okul adı değişkenine göre İçsel Motivasyon (p=.067), Önemseme (p=.122) ve Dışsal Motivasyon (p=.077) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p>.05). Sınıf değişkenine göre, İçsel Motivasyon (p=.396), Önemseme (p=.557) ve Dışsal Motivasyon (p=.206) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p>.05). Cinsiyet değişkenine göre, İçsel Motivasyon (p=.444), Önemseme (p=.421) ve Dışsal Motivasyon (p=.642) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p>.05). Bu bölümde, öğrencilerin algılarına göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon davranışı düzeylerinin ifade edilen alt boyutlarda homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeye yönelik motivasyonlarının demografik özelliklere göre anlamlılığını belirlemek üzere uygulanan T testi ve ANOVA sonuçları tablolar ile gösterilmiştir.

Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Düzeyleri

Bu bölümde öğrencilerin algılarına göre okul türü değişkeninin algı düzeylerini belirlenmek amaçlanmıştır. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin algı düzeyleri dağılımlarının normal olduğu; içsel motivasyon, önemseme ve dışsal motivasyon boyutlarında homejenlik sağlandığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılarak sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Okul Değişkenine göre Sosyal Bilgiler dersi Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına ilişkin ANOVA Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	\bar{X}	SS	F	P
<i>İçsel Motivasyon</i>				
Yıldızkent Şehit Şeref Ortaokulu	2.822	.951	.358	699
Kıılı Cumhuriyet Ortaokulu	2.721	1.057		
Sultan Alparslan Ortaokulu	2.691	.980		
<i>Önemseme</i>				
Yıldızkent Şehit Şeref Ortaokulu	2.713	.922	2.388	093
Kıılı Cumhuriyet Ortaokulu	2.516	.858		
Sultan Alparslan Ortaokulu	2.695	.922		
<i>Dışsal Motivasyon</i>				
Yıldızkent Şehit Şeref Ortaokulu	2.613	.850	2.468	086
Kıılı Cumhuriyet Ortaokulu	2.661	.766		
Sultan Alparslan Ortaokulu	2.805	.824		

N (Yıldızkent Şehit Şeref Ortaokulu) =83, N (Sultan Alparslan Ortaokulu) =68, N (Kıılı Cumhuriyet Ortaokul)=134
P ≤ .050*, P ≤ .010**, P ≤ .000***

Tablo 6'da yer alan sonuçlara göre, öğrencilerin okul türü değişkenine göre yapılan analiz çalışmaları sonucunda; içsel motivasyon (P=.699), önemseme (P=.093) ve dışsal motivasyon (P=.086) alt boyutlarına ait dağılımlar için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Öğrencilerin Sınıf Değişkenine İlişkin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon Algı Düzeyleri

Bu bölümde öğrencilerin algılarına göre sınıf değişkeninin algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin algı düzeyleri dağılımlarının normal olduğu ve tüm alt boyutlarda homojenlik sağlandığı için parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. İlgili analizler tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	SS	F	Fark (LSD)	η^2
<i>İçsel Motivasyon</i>				
5. Sınıf	.603	.716		
6. Sınıf	.817	.750	3.794	.023*
7. Sınıf	.903	.703		
<i>Önemseme</i>				
5. Sınıf	.387	.761		
6. Sınıf	.500	.816	4.635	.010**
7. Sınıf	.678	.785		
<i>Dışsal Motivasyon</i>				
5. Sınıf	.130	.906		
6. Sınıf	.216	.928	.910	.021*
7. Sınıf	.417	.917		

N (5. Sınıf) =117, N (6. Sınıf) =126, N(7. Sınıf) = 102 P ≤ .050*, P ≤ .010**, P ≤ .000***

Tablo 7’deki analiz sonuçlarına göre öğrencilerin; içsel motivasyon (P=.023), önemseme (P=.010) ve dışsal motivasyon (P=.021) boyutları açısından bakıldığında öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür (p<.05). Anlamlı farkın kaynağını bulmak için Post Hoc testlerinden Bonferroni istatistiği yapılarak anlamlı farkın; içsel motivasyon, önemseme ve dışsal motivasyon alt boyutlarında 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon, önemseme ve dışsal motivasyon boyutlarıyla ilgili olarak, 5. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin;

6. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre algı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon Algı Düzeyleri

Bu bölümde öğrencilerin algılarına göre cinsiyet değişkenine ilişkin algı düzeylerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin algı düzeyleri dağılımların normal olduğu ve tüm alt boyutlarda homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t- Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		\bar{X}	SS	t	P	η^2
<i>İçsel Motivasyon</i>						
	Erkek	2.654	.849	-2.262	.024*	.009
	Kadın	2.813	.774			
<i>Önemseme</i>						
	Erkek	2.478	.798	-3.112	.002**	.017
	Kadın	2.690	.787			
<i>Dışsal Motivasyon</i>						
	Erkek	2.250	1.001	-1.772	.077	
	Kadın	2.393	.857			

N (Kadın) = 172, N(Erkek) = 173. $P \leq .050^*$, $P \leq .010^{**}$, $P \leq .000^{***}$

Tablo 8’de yer alan gruplar arasındaki anlamlılığın test edilmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından; dışsal motivasyon boyutlarında ($P=.077$) anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$). İçsel motivasyon ($P=.024$) ve önemseme ($P=.002$) boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya görülmüştür ($p<.05$). Bu anlamlılığın içsel motivasyon ve önemseme boyutlarında kız öğrencilerin lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada erkek ve kız öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon ölçeğinden aldığı puanlarda cinsiyete göre içsel motivasyon ve önemseme boyutlarından kız öğrencilerin lehine anlamlı

farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, araştırmanın sonucuyla benzerlik gösteren çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Ekici ve ark., 2014; Sevinç ve ark., 2011; Uzun ve Keleş, 2010; Khamis ve ark., 2008;). Khamis ve ark. (2008), kız öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının erkeklerden yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, sosyal bilgiler öğrenmeye yönelik daha olumlu düşüncelere sahip olmaları ve hedeflerine daha hızlı uyum sağlamaları onların motivasyonlarının yüksek olmasına neden olmaktadır (Hardré ve ark., 2006). Ayrıca kız öğrencilerin aileleriyle olan ilişkilerinin, olaylara bakış açılarının ve iletişim becerilerinin daha yüksek olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkilidir (Ekici ve ark., 2014). Alanyazında araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermeyen çalışmalarda yer almaktadır. Örneğin, Yenice ve ark. (2012) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyetin öğrenci motivasyon düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olmadığı belirlenmiştir. Benzer sonuçlar yapılan farklı çalışmalarda da elde edilmiştir (Glynn ve ark., 2009; Zeyer ve Wolf, 2009; Çavaş, 2011).

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre sosyal bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinden aldığı puanlarda 6. sınıflarda diğer sınıflara göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyde işlenen konuların ve ünite yapılarının öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenme motivasyonlarında azalmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum istenilen bir sonuç değildir. Benzer şekilde alanyazında araştırmaların (Ekici ve ark., 2014; Yenice ve ark., 2012; Güvencin, 2008) olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada elde edilen farklılık ve 7. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düşük olması 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerinin programlarının daha yoğun ve zor olmasına, konuların karmaşıklık düzeyinin diğer sınıflara göre daha yüksek olmasına, bağlanabilir. Bu durum, öğrencilerin okulda derste işledikleri konuların okula karşı pozitif tutum ve motivasyonlarının olduğu ancak ilerleyen yaşlarda bu durumun giderek azaldığını şeklinde yorumlanmaktadır (Freedman-Doan ve ark., 2000). İlerleyen sınıf düzeylerinde konuların yoğun ve karmaşıklaşması öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonların azalmasına neden olabilmektedir (Ekici ve ark., 2014). Bu çalışmalar, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak alanyazında, araştırmanın sonuçlarından farklı olarak sınıf düzeylerinin öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonlarında etki oluşturduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Uğuroğlu ve Walberg, 1979; Tseng, Tuan ve Chin, 2010). Sonuç olarak eldeki bulgular dikkatle incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonun, cinsiyet ve sınıf düzeyinde anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin öğrenim gördüğü okul değişkenine sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlarda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilgiler dersinde okul türü ve motivasyon arasında pozitif ilişkinin olduğunu düşünülmektedir (Kauffman ve Humsan, 2004). Van De Gaer ve ark. (2009) yapmış oldukları çalışma sonucunda, öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türü ile öğrenmeye yönelik motivasyonları arasında güçlü

ilişkinin olduğu belirlemiştir. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okul içi performansının ve akademik başarısının da yükseldiği görülmüştür (Çetin ve Kırbulut, 2006; Glynn ve ark., 2009).

5., 6. ve 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışma göstermiştir ki; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğrenmeye yönelik motivasyonlarında anlamlı etki oluşturmaktadır. Öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yükseltilmesinde bu değişkenleri göz önünde bulundurarak sosyal bilgilere yönelik öğrenme ortamları ve çevrelerin oluşturulmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Sosyal Bilgiler branşında görev yapan öğretmenlerin öğrencilerinin motivasyonlarını ve buna bağlı olarak başarılarını artırabilmeleri için cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerini dikkate alarak çalışmalarını sürdürmesi ve motivasyon kaybının en aza indirilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Akbaba, S. (2006).Eğitimde Motivasyon. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13)348-359.
- Ağırbaş, İ., Çelik,Y.ve Büyükkayıkçı, H. (2005).Motivasyon araçları ve iş tatmin, Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 8, 3.
- Akbaba, S. (2006).Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13)348-359.
- Bacanlı, H. (2018). Eğitim psikolojisi, Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2011). Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma. Ankara: Pegem Akademi.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S. ve Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: farklılıkların ve sorunların araştırılması, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (1), 391-417.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F., (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Pegem Akademi: Ankara,
- Büyükoztürk, Ş., (2019). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi, Ankara.
- Büyükses, L. (2010). Öğretmenlerin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. Isparta.
- Can, N. (2014). Öğretmen liderliği, Ankara: Pegem Akademi.
- Çavaş, P. (2011). Factors affecting the motivation of Turkish primary students for science learning. Science Education International, 22(1), 31-42.

- Çetin, A., ve Kırbulut, Z. D. (2006). Kimyaya yönelik bir motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi ve lise öğrencilerinin kimyaya yönelik motivasyonlarının değerlendirilmesi. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Bildiriler Kitabı, Cilt-II, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekici, D. İ., Kemal, K., ve Mutlu, O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1):13-26.
- Freedman-Doan, C., Wigfield, A., Eccles, J.S., Blumenfeld, P., Arbreton, A. & Harold, R.D. (2000). What am I best at? grade and gender differences in children's beliefs about ability improvement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(4), 379-402.
- Glynn, S.M., Taasobshirazi, G., & Brickman, P. (2009). Science motivation questionnaire: Construct validation with nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 127-146.
- Gömlüksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2).
- Güvercin, Ö. (2008). Investigating elementary students' motivation towards science learning: A cross age study. Middle East Technical University, degree of master, ODTÜ, Ankara.
- Karakaya, A. ve Ay, F.A. (2007). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 55-67.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Khamis, V., Dukmak, S., & Elhoweris, H. (2008). Factors affecting the motivation to learn among United Arab Emirates middle and high school students. *Educational studies*, 34(3), 191-200.
- Kıncal, R.Y. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kauffman, D.F. & Humsan, J. (2004). Effects of Time Perspective on Student Motivation: Introduction to a Special Issue. *Educational Psychology Review*, 16(1), 1-7.
- Örücü, E. Ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15 (1), 85-97.
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
-
-

- Özgan, H. ve Aslan N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 190-206.
- Öztürk Z. Ve Dündar H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler, Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 4, 2.
- Sevinc, B., Ozmen, H., & Yigit, N. (2011). Investigation of primary students' motivation levels towards science learning. Science Education International, 22(3), 218-232.
- Sönmez, V. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (1999). Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18, 221-227.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2019). Sınıf yönetimi, Ankara: Pagem Akademi.
- Şişman, M. (2002). Eğitimde mükemmellik arayışı, Ankara: Pagem Akademi.
- Taş, U., & Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1).155-186.
- Toker, B. (2008). Motivasyonda kullanılan özendirme araçlarının iş doyumuna etkileri, Ege Akademik Bakış Dergisi, 8(1), 69-91.
- Tseng, C. H., Tuan, H. L., & Chin, C. C. (2010). Investigating the Influence of Motivational Factors on Conceptual Change in a Digital Learning Context Using the Dual- Situated Learning Model. International Journal of Science Education,32(14), 1853-1875.
- Turan, S. (2012). Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama, Ankara: Nobel Yayınları.
- Uğuroğlu, M.E., & Walberg, H.J. (1979). Motivation and achievement: A quantitative synthesis. American Educational Research Journal, 16(4), 375-389.
- Uzun, N., ve Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 561-584.
- Van De Gaer, E., Fraine, B. D., Pustjens, H., Damme, J. V., Munter, A. D. & Onghena, P. (2009). School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic selfconcept in secondary education: a multivariate latent growth curve approach. School Effectiveness and School Improvement, 20(2), 235- 253.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 33-46.
-

Yenice, N., Saydam, G., ve Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2),231-247.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zeyer, A., & Wolf, S. (2009). Motivation to learn science and cognitive style. *European Science Education Research Association Conference, 13 August- 4 September: Bildiri Özetleri Kitabı*, İstanbul.

Sosyal Bilgiler Dersi Tarihe Yolculuk Ünitesi Bağlamında Dijital Hikâye Kullanımının Öğrenci Akademik Başarısı ve Kalıcılığa Etkisi

Fatih Pala¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi “Tarihe Yolculuk” ünitesi bağlamında dijital hikâye kullanımının öğrenci akademik başarısına ve kalıcılığa etkisini belirlemektir. Araştırma yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Erzurum ili Oltu ilçe merkezindeki bir devlet okulundaki 49 tane 6. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubu ile sosyal bilgiler dersi yedi hafta boyunca araştırmacı tarafından dijital hikâyelerle desteklenerek işlenmiştir. Kontrol grubuyla ise sosyal bilgiler dersi öğretim programına uygun olarak işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; dijital hikâye etkinlikleri öğrenci akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Ayrıca, dijital hikâyeler işlenen konunun kalıcılığı üzerinde önemli katkı sağlamaktadır. Eğitimde dijitalleşmenin öneminin arttığı bu dönemde dijital hikâye uygulamaları sosyal bilgiler ve diğer derslerde kullanılabilir.

Anahtar kelimeler: Akademik başarı, dijital hikâye, kalıcılık, sosyal bilgiler,

The Effect of Using Digital Stories in the Context of the Social Studies Lesson Journey to History Unit on Student Academic Achievement and Retention

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of using digital stories on student academic success and permanence in the context of the unit of “Journey to History” in social studies lesson. There search was designed in a semi-experimental design. The study group of there search consists of 49 6th grade students in a state school in Oltu district center in Erzurum province in the first semester of the 2019-2020 academic year. Social studies lesson with the experimental group was taught by the researcher for seven weeks, supported by digital stories. The control group was taught in accordance with the social studies course curriculum. According to there search results; Digital story events have a positive impact on

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, E-posta: e-r-z-u-r-u-m-25@hotmail.com

student academic success. In addition, digital stories make a significant contribution to the permanence of the subject. Digital story applications can be used in social studies and other courses in this period when the importance of digitalization in education is increasing.

Keywords: Academic success, digital story, permanence, social studies.

Giriş

Son yıllarda bilişim teknolojilerindeki gelişmeler her alanda kendine yer bulmuştur. Bu alanların başında hiç kuşkusuz eğitim gelmektedir. Bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması amacı ile bilgisayarların okullarda kullanılması için büyük çaba sarf edilmiştir. Bu çabalar sonucunda okullara kazandırılan bilgisayarlar maliyetli olmaya başlamıştır. Özellikle 1990'lı yıllarda başta ABD olmak üzere okullardaki teknoloji maliyeti öğrenci başına çok yüksekti (Christensen ve Knezek, 2001). Bu durumla ilgili olarak eğitimciler, ilerleyen yıllarda teknolojiyi eğitimde daha etkili kullanmanın yollarını aramışlardır (Martin, Heller ve Mahmoud, 1992).

Teknolojik gelişmelerin yaşamımıza etkisi günümüzde gelişerek devam etmektedir. Bu gelişim 1990'lı yıllarda bilgisayar bağlamında gerçekleşirken; günümüzde ise akıllı telefonlar, tabletler ve dizüstü bilgisayarları kapsamaktadır. İnternetin yayılması ile iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sadece belli alanlarda sınırlı kalmayıp her alanda kendini göstermiştir. İletişim teknolojilerinin gelişiminden eğitim de etkilenmiştir. 21. yüzyılda öğrenme, teknoloji ile hızla değişen bir ortamda gerçekleşmektedir. Bu ortamın temel özellikleri arasında sınırsız miktarda bilgiye erişim, gelişen teknolojilerle birlikte mobil öğrenme cihazlar, çevrimiçi uygulamalar ve sosyal medya araçları bulunmaktadır (Malita ve Martin, 2010; Robin, 2008). Bilgiye ulaşmada araç, sadece basılı ders kitapları ve öğretmenlerle sınırlı kalmayıp iletişim teknolojilerine yayılmıştır. İletişim teknolojileri günümüz toplumunda eğitimin temel yapı taşı haline gelmiştir. Dünyanın birçok ülkesinde okuma yazma, matematik, temel kavram, beceri, değerler ve tarih öğretiminde iletişim teknolojileri önemli bir unsur haline gelmiştir (Yiğit, 2011). İletişim teknolojilerinin geliştiği bu dönemde dijital multimedya araçları ve yazılımları da (İMovie, Movie Maker ve fotoğraf hikâyesi vb.) eğitimde kendine yer bulmuştur. Bu araçlar eğitimcilere sınıflarında farklı etkinlikler sunma imkânı sağlamaktadır (Hughes, 2005; Sadik, 2008). Multimedya araçlarının varlığı eğitimde yeni bir teknoloji aracı ortaya çıkarmıştır. Bu teknolojik aracının adı dijital hikâyedir.

Günümüz teknolojileriyle ilişkilendirilmesine rağmen dijital hikâyenin ortaya çıkışı 1990'lara gitmektedir. 1990'lı yılların başında Kaliforniya'da Dijital Hikâye Anlatma Merkezi (CDS) Joe Lambert tarafından oluşturulmuştur. Dijital hikâye konusunda farklı tanımlar ortaya atılmıştır. Dijital hikâye, ilk olarak öğrenci ve öğretmenlerin kişisel anlatımlarının paylaşıldığı bir araç olarak tanımlanmıştır. Daha sonra bu alanda kendini gösteren eğitimci yazar Daniel Meadows dijital hikâyeyi içten anlatılan kısa kişisel multimedya masallar olarak tanımlamıştır (Lambert, 2003; Robin, 2008). İlk zamanlarda ileri yaştaki kişiler tarafından masaüstü bilgisayarlarda oluşturulan dijital hikâyeler günümüzde yaş sınırını

ortadan kaldırarak daha küçük yaştaki kişiler tarafından kullanılmaktadır. Günümüzde multimedya araçlarına ulaşım kolay olduğu için dijital hikâye oluşturma süreci maliyeti azalmıştır. Uygulamacılar tarafından oluşturulan dijital hikâyeler internet aracılığıyla kolayca paylaşıldığı için dünyanın her yerindeki kişiler tarafından ulaşılabilir. Dijital hikâyeler gelişen bilgi teknolojilerine adapte olmakla birlikte okullarda ve sınıflarda öğretmen ve öğrencilere daha fazla imkânlar sunarak dersi eğlenceli hale getirmektedir. Günümüzde okullarda öğretmenler öğrencilerin temel içeriklerle ilgili standartlarını karşılamada ve öğrencilerin sorularını cevaplamada zorlanmaktadır. Bu bağlamda dijital hikâyeler, eğitimciler ve öğrenciler için yeni öğrenme ve öğretme etkinlikleri sunmaktadır. (Robin, 2015; Royer ve Richards, 2008).

Dijital kameralar, fotoğraf düzenleme yazılımı, yazma araçları ve Flickr ve Myspace gibi Web 2.0 teknolojilerinin yaygınlaşmasından birlikte yeni bir pedagojik çaba haline gelen dijital hikâyeler yedi öğeden oluşur (Meadows, 2003; Lambert, 2010).Dijital hikâye öğeleri; hikâye yazma aşaması ve hikâye yapım aşaması olmak üzere ikiye ayrılır. Hikâye yazma aşaması: Bakış açısı, çarpıcı soru, duygusal içerik ve ekonomiden oluşur. Hikâye yapım aşaması ise; hız denetim, ses kullanımı ve müzikten oluşur (Lambert, 2006).

Günümüzde eğitimde kullanılmaya başlayan dijital hikâyeler (Ohler, 2013; Robin, 2008) adalet, vatandaşlık eğitimi, çevre eğitimi ve insan hakları eğitiminde de kullanılmaya başlanmıştır (Kordaki ve Agelidou, 2010; Lambert, 2013). Yapılan araştırmalar; dijital hikâyelerin öğrencilerin sosyal aktivitelerine, temel insani değerlerini öğretmesine ve küresel bakış açısına yardımcı olduğu sonucunu vermiştir (Hull ve Katz, 2006). Bu açıdan bakıldığında dijital hikâyelerin sosyal bilgiler dersinde kullanılması uygun olacaktır.

Sosyal bilgiler dersi, temel amaçlarından da anlaşılacağı gibi soyut konular üzerine inşa edilmiş bir derstir. Sosyal bilgiler konularının öğretiminde dijital hikâye kullanımı, dersi soyut olmaktan somut hale getirmesi, birçok duyu organına hitap etmesi sayesinde öğrenmede etkili ve yaratıcı düşüncüyü geliştirmenin faydalı bir yolu olarak görülmektedir (Şeker, 2016). Sosyal bilgiler dersinde ele alınan tarih konuları da soyut ve sözel olduğu için dijital hikâyeler bu derste kullanılmaya uygun hala gelmiştir. Buna paralel olarak sosyal bilgiler dersi zaman ve kronolojiyi algılama ile ilgili oluşturulan dijital hikâyeler ile tarih konuları kavratılabilir. Bu açıdan dijital hikâyeler sosyal bilgiler dersi konularının öğretiminde çok önemli yere sahiptir (Britt, 2008; NCSS, 2009). Dijital hikâye ile sosyal bilgiler tarih konularının öğretimi, tarihin dijital teknolojide yer bulmasına olanak sağlamıştır. Dijital hikâyeler sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde önemli bir zenginlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarih öğretiminde dijital hikâye araçları, video ve diğer teknoloji araçlarının kullanımı önemlidir. Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımı, konuların araştırması ve bu konuların teknolojik araçlarla sunulmasına yol gösterici olmuştur (Ayers, 1999; Figg, Ward ve Lanier-Guillory, 2006).

Dijital hikâyeler, ilk zamanlardan bu yana çevre ve toplumla ilişki kurmaya yardımcı olan önemli bir araçtır. Sınıflarda konuların öğretiminde kullanılan dijital hikâyeler, öğrencilerin yaşadığı dünya ile bağ kurmasına ve temel becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle dijital hikâyeler sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde yapılacak etkinliklere önemli bir ilham kaynağı olmaktadır (Figg ve diğ., 2006).

Son yıllarda eğitimde kendinden bahsettiren dijital hikâyeler, eğitimin her alandaki çalışmalara konu olmaktadır. Alan yazın incelendiğinde dijital hikâyelerle ilgili yapılan çalışmalarda, okul öncesi eğitimden, yükseköğretime kadar, dil eğitiminden özel eğitime her alanda kendisini göstermektedir.

Liu, Huang ve Xu (2018), dijital hikâyelerin dil derste kullanılmasının öğrenci motivasyon, yaratıcılık ve akademisinde önemli bir etkiye sahiptir. Smeda ve diğerleri (2014), dijital hikâyeler, öğrenci akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Doğan ve Robin (2009), dijital hikâye kullanımının derse olan motivasyon ve derse katılım üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Yang ve Wu (2012), dijital hikâye kullanımının öğrenci akademik başarı, motivasyon ve eleştirel düşünme becerilerini arttırmaktadır. Yüksel ve diğerleri (2011), dijital hikâyeler akademik başarı, yazma ve araştırma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Sadık (2008), dijital hikâyeler öğrencilerin akademik başarı, işbirliği ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlamaktadır. Nam (2017), dijital hikâyelerin öğrenci akademik başarısı, sosyal uyum ve tutum üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Aktaş ve Yurt (2017), dijital hikâyeler öğrencilerin derse olan akademik başarısını, motivasyonunu ve kalıcılığını arttırmaktadır.

Preradovic ve diğerleri (2016) matematik konularının öğretiminde dijital hikâye kullanımının öğrencileri derse daha motive etmektedir. Butler ve diğerleri (2013) dijital hikâyeler öğrencileri derse motive etmede önemli bir etkiye sahiptir. Anılan ve diğerleri (2018), dijital hikâyeler fen bilimleri dersi konularının öğretiminde öğrencilerin derse motivasyonunu arttırmada önemli bir etkiye sahiptir.

Arslan ve diğerleri (2016) dijital hikâyeler, okul öncesi eğitimde konuların öğretiminde öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etkiye sahiptir. Abiola (2014) okul öncesi eğitimde dijital hikâyeler önemli bir etkiye sahiptir. Karaoğlu (2016), okul öncesi öğretilerinin derslerde dijital hikâye kullanımının derse katılım bağlamında olumlu etkisi vardır.

Shelton ve diğerleri (2017), öğretmen adaylarının eğitiminde dijital hikâyeler önemli bir yere sahiptir. Figg ve McCartney (2010) ve Ong (2017) öğretmen adaylarının dijital hikâye kullanımı derslerde önemli bir katkı sağlamaktadır.

Banaszewski'nin (2002), sosyal bilgiler dersi konularının öğretiminde dijital hikâyeler öğrencileri derse motive etmeye yardımcı olmaktadır. Figg ve diğerleri (2006), sosyal bilgiler dersinde dijital hikâyelerin öğrencilerin derse katılımını ve derse olan motivasyonunu olum yönde etkilemektedir. Aynı şekilde, Sadık (2008), dijital hikâyelerin sosyal bilgiler konularının öğretiminde öğrenci motivasyonu ve derse katılımı üzerine olumlu bir etki sahip olmaktadır. Turan ve Şeker (2018), sosyal bilgiler dersin

dijital hikâye kullanımı öğrencilerin derse olan katılımına ve motivasyona etki yapmaktadır. Buna benzer sonucu Demirer (2013) yılında yapmış olduğu çalışmada bulmuştur.

Sosyal bilgiler dersinde özü gereği dijital hikâye kullanımına uygun bir ders programıdır. Dersin içeriği soyut konularla şekillenmiştir. Sosyal bilgiler tarih konularının yoğun ve özellikle sözel ağırlıklı olması öğrencilerin derste sıkılmalarına sebep olmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi tarih konularının daha eğlenceli kılmak ve sıkıcılıktan kurtarmak için dijital hikâyelerin sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kullanımı araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi “Tarihe Yolculuk” ünitesi bağlamında dijital hikâye kullanımının öğrenci akademik başarısına ve kalıcılığa etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi; sosyal bilgiler dersi “Tarihe Yolculuk” ünitesi bağlamında dijital hikâye kullanımının öğrenci akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi ne düzeydedir? Araştırmanın alt problemleri ise:

- Deney grubu ile kontrol grubu akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu ile kontrol grubu akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu ile kontrol grubu kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubu ile kontrol grubu akademik başarıya ait dereceli puanlama anahtarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yönteminden yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Deneysel bir çalışmada, araştırmacılar bir örnekleme tanımlayıp sonuçları bir evrene genelleyebilir. Deneysel desenin temel amacı, sonuç üzerinde etkisi olabilecek tüm dışsal faktörleri kontrol ederek bir deneysel işlemin sonuç üzerindeki etkisinin test edilmesidir. Dışsal faktörleri kontrol etmenin yolu, katılımcıların araştırmacılar tarafından rastgele gruplara atanmasıdır. Gruplardan birisine deneysel işlem yapıp, diğerine yapılmadığında araştırmacı sonuç üzerindeki etkinin dışsal faktörlerden mi yoksa deneysel işleminden mi kaynaklandığını belirleyebilir (Creswell, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Oltu ilçesinde bulunan MEB'e bağlı devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 49 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan iki 6.sınıf şubesi öğrencileri, herhangi bir kritere bakılmaksızın sınıflara kaydı yapılmış olup iki şubenin de derslerdeki başarıları benzer özellik göstermektedir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken herhangi bir seçimde bulunulmaksızın biri deney diğeri kontrol grubu olacak şekilde gruplar rastgele tayin edilmiştir. Bunun sonucunda deney grubunda 25 kontrol grubunda ise 24 öğrenci yer almıştır.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Bilgiler		N	
Grup	Deney	25	
	Kontrol	24	
Cinsiyet	Kız	Deney	12
		Kontrol	11
	Erkek	Deney	13
		Kontrol	13
Toplam		49	

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için Tarihe Yolculuk Başarı Testi ve öğrenci etkinlikleri ile çalışma yapraklarını değerlendirmede kullanılacak Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır.

Başarı testini hazırlama süreci 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Sosyal Bilgiler Dersi 6. Tarihe Yolculuk ünitesi kazanımlarına göre kapsam geçerliliğini dikkate alarak 53 sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların hazırlanmasında kaynak kitaplardan ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kitabından faydalanılmıştır. İkinci aşamada ise uygulamanın yapılacağı ilçede bulunan 3 ortaokuldaki 8. Sınıf öğrencilerine pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda bazı sorular çıkarılıp 34 adet sorudan oluşan başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan testte soru seçimi ve kapsam geçerliliğine ilişkin 4 Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni, 3 Sosyal Bilgiler eğitimi alanında ve 1 ölçme değerlendirme alanında görev yapan öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Konu alanı uzmanlarının görüşleri ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 30 soruluk pilot test oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada ise güvenilirlik ve madde analizi çalışması gerçekleştirilmiştir.

Kullanılan ölçme aracı çoktan seçmeli olduğu için KR-20 güvenilirliğine bakılmıştır. Güvenirlik analizinde KR-20 güvenilirliği 0,87 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda sorular düzenlenmiş ve tekrar uzman görüşüne başvurulmuş 22 sorudan oluşan başarı testi oluşturulmuştur.

Öğrencilerin uygulanacak dereceli puanlama anahtarı oluşturma süreci şu şekilde oluşturulmuştur: Dereceli puanlama anahtarında dersin kazanımları göz önünde bulundurularak performans ölçütleri belirlenmiştir. Puanlamada hangi dereceli puanlama anahtarı türünün kullanılacağına karar verilmiştir. Performans düzeylerinin belirlenerek düzey tanımları yapılmıştır. Daha sonra uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapıp dereceli puanlama anahtarına son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde veri analiz paket programı kullanılmıştır. Öncelikle uygulama süresince elde edilen veriler programa aktarılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait testler paket programda bulunan test türleri kullanılarak analizi yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın veri kaynağı olan örneklem büyüklüğü, dağılımın normal dağılımdan sapma göstermesi istatistik seçimini etkilediği için verilerin analizinde bu konulara dikkat edilmiştir. Dağılımın normal olması için grupların 30'un üzerinde olması gerekir. Fakat sosyal bilimlerdeki çoğu araştırmada, özellikle deneysel araştırmalarda 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak "*p*" anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına dair incelemelere de rastlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Çalışmanın grupları 25 ve 24 kişiden oluştuğu için örneklem büyüklüğüne bakılmamıştır. Araştırmanın veri analizi için uygun istatistik türünü belirlemede normal dağılım testleri yapılmıştır. Grup büyüklüğünün 50 den küçük olmasından dolayı Shapiro Wilks testi yapılmıştır.

Tablo 2

Deney Grubuna Ait Shapiro Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları

Testler	N	<i>p</i>	Çarpıklık	Basıklık
Başarı Ön Test	25	.298	-.083	-.669
Başarı Son Test	25	.369	.480	.949
Dereceli Puanlama Ölçeği	25	.598	-.267	-.549
Kalıcılık Testi	25	.499	-.128	-.289

Tabloya göre deney grubuna ait testlerin Shapiro Wilks *p* değeri, .05'den büyük olduğundan deney grubu test puanlarının normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği sonucuna ulaşılır. Buna dayanarak

deney grubuna ait test puanları analiz edilirken normallik varsayımını gerektiren istatistikler kullanılabilir.

Tablo 3

Kontrol Grubuna Ait Shapiro Wilks Normallik Testi Analiz Sonuçları

Testler	N	<i>p</i>	Çarpıklık	Basıklık
Başarı Ön Test	24	.457	-.567	.021
Başarı Son Test	24	.795	.337	.225
Dereceli Puanlama Ölçeği	24	.315	-.203	-.835
Kalıcılık Testi	24	.034	-1.159	2.418

Tabloya göre kontrol grubuna ait test puanlarından kalıcılık testi Shapiro Wilks *p* değeri, .05'den küçük olduğu için normallik varsayımı gerektiren istatistik kullanılmamalıdır. Bunun dışındaki testlerin Shapiro Wilks *p* değeri, .05'den büyük olduğundan kontrol grubu test puanlarının normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği sonucuna ulaşılır. Buna dayanarak kontrol grubuna ait test puanları analiz edilirken normallik varsayımını gerektiren istatistikler kullanılabilir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Sosyal bilgiler dersi Tarihe yolculuk ünitesi bağlamında dijital hikaye kullanımının öğrenci akademik başarı ve kalıcılığa etkisi ile elde edilen nicel veriler analiz edilip, bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur. Deney ve kontrol grubuna ait analizlerin normallik testleri yapılmış ve bu testler ışığında analizler parametrik ve non parametrik olarak gösterilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Başarı Testi Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ön Test Ortalama Puanları T Testi Sonuçları

Grup	X	S	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	44,2877	9,68376	47	-,105	,917
Kontrol	44,1387	9,12543			

Tablo 4'teki T testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun başarı ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(47)=-,105$; $p > .05$]. Ayrıca deney grubu başarı ön test ortalaması (44,2877) iken kontrol grubu ön test ortalaması (44,1387) bulunmuştur.

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Başarı Testi Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Son Test Ortalama Puanları T Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney	25	65,3333	9,59158	47	3,421	,011
Kontrol	24	59,4916	9,167458			

Tablo 5'teki T testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun başarı son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(47)=3,421$; $p < .05$]. Ayrıca deney grubu başarı son test ortalaması (65,3333) iken kontrol grubu son test ortalaması (59,4916) bulunmuştur.

Deney ve Kontrol Grubuna Ait Kalıcılık Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Test Ortalama Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	25	29,81	725,00	116,00	,0011
Kontrol	24	19,00	456,00		

Tablo 6'daki Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde deney grubu kalıcılık test puanlarının sıra ortalaması 29,81; kontrol grubu sıra ortalaması ise 19,00'dir. Sıra ortalamalarına göre deney grubu

kalıcılık test puan ortalamalarının kontrol grubu test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık vardır [$z=-3,852$; $p < .05$].

Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarıya Ait Dereceli Puanlama Anahtarı Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarıya Ait Dereceli Puanlama Anahtarı Ortalama Puanları T Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney	25	70,6863	14,71758			
				47	2,245	,011
Kontrol	24	60,3194	12,93866			

Tablo 7’deki T testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun dereceli puanlama anahtarı ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(47)=2,245$; $p < .05$]. Ayrıca deney grubu dereceli puanlama anahtarı puan ortalaması (70,6863) iken kontrol grubu puan ortalaması (60,3194) bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde bulgular ışığında sonuçlara ulaşılmıştır. Bulunan sonuçlar alan yazına dayalı olarak tartışılmıştır.

Sosyal bilgiler dersi “Tarihe Yolculuk” ünitesi bağlamında dijital hikâye etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun başarı ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, deney grubu ile kontrol grubu akademik başarı düzeyleri deneysel çalışma yapılmadan önce birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Demirel (2013) web tabanlı dijital öyküleme (e-öyküleme) sisteminin kullanılması ve ilköğretimde etkilerinin ortaya konulmasını amaçladığı çalışmada, dijital öyküleme çalışmaları öncesinde deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı açısından farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Büyükcengiz (2017) dijital hikâye uygulamalarının, öğrenci akademik başarı, bilimsel süreç ve derse yönelik tutumlarına olan etkisini incelediği çalışmada; deney öncesi deney ve kontrol gruplarının akademik başarı açısından farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmaların sonuçları araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersi “Tarihe Yolculuk” ünitesi bağlamında dijital hikâye etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun başarı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, dijital hikâye etkinliklerinin öğrenci akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Burmark (2004) yılında yapmış olduğu çalışmada dijital hikâye etkinlikleri öğrenci akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hung, Hwang ve Huang (2012) yılında yapmış oldukları çalışmada da; dijital hikâye etkinliklerinin öğrenci akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. (Barret, 2006; Çiçek, 2018; Faruk, Özüdoğru ve Sevim, 2018; Figg ve McCartney, 2010; Göçen, 2014; Koltuk ve Kocakaya, 2017; Ohler, 2013; Robin ve McNeil, 2019; Wang ve Zhan, 2010; Yang ve Wu, 2012) yaptıkları çalışmalar araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersi “Tarihe Yolculuk” ünitesi bağlamında dijital hikâye etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıya ait dereceli puanlama anahtarı ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre dijital öyküleme etkinlikleri ile yapılan dersler öğrenci akademik başarısını arttırmaktadır. Bu sonuç, dijital hikâye çalışmalarının öğrenci akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Akdağ ve Tok (2008) yılında yapmış oldukları çalışmalarda dijital öykü sunumlarının öğrenci akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Robin ve McNeil (2019) yılında yapmış oldukları çalışmada da; dijital hikâyelerin öğrenci akademik başarısı üzerinde olumlu bir etki olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. (Demirer, 2013; Green, 2011; Hung ve diğ., 2012; Kahraman, 2013) tarafından yapılan çalışmalarda da dijital hikâye etkinliklerinin öğrencilerin başarılarını arttırmada olumlu etkiye olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler dersi “Tarihe Yolculuk” ünitesi bağlamında dijital hikâye etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programda yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun kalıcılık test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, dijital hikâye çalışmalarının öğrencilerde konuyu akılda daha kalıcı olması açısından olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Burmark (2004) yılında yapmış olduğu çalışmada, dijital hikâye etkinliklerinin uygulandığı dersleri öğrencilerin sonraki süreçte daha kolay hatırladığı sonucuna ulaşmıştır. Banaszewski (2005) yılında yaptığı çalışmada dijital hikâye etkinlikleri öğrencinin derse olan başarısını ve hatırlamasını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde, Wang ve Zhan (2010) yaptıkları çalışmada da, dijital öyküleme çalışması yapılan öğrencilerin dersleri kolay hatırladığı sonucuna ulaşmışlardır. Karaman (2013) yılında yapmış olduğu çalışmada ise; dijital öyküleme çalışması sonucunda uygulanan kalıcılık testi puanlarının deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aktaş ve Yurt (2017) yılında

yapmış oldukları benzer bir diğer çalışmada da, dijital öykülerin kalıcılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmaların sonuçları araştırmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler sunulabilir:

- Dijital hikâye etkinlikleri sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında yaygınlaştırılabilir.
- Yapılan çalışmada dijital hikâye uygulamaları öğrenci akademik başarısı ve kalıcılıkta olumlu bir etkiye sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı, araştırmacılar ile işbirliği içinde olarak dijital öyküleme çalışmalarını okullarda yaygınlaştırılabilir.
- Son yıllarda gelişen bilişim teknolojileri öğrencilerde etkisini göstermektedir. Bu bağlamda araştırmacılar, bilişim teknolojilerini eğitime uyarlama konusunda öğrencilere dijital öykü uygulamaları yapması için fırsatlar verecek öğretim programları geliştirmelidir.
- Okullarda uygulanan FATİH projesi bağlamında (akıllı tahtaların varlığı, internet alt yapısı ve bilişim sınıfının olması) dijital öyküleme çalışmaları yaygınlaştırılabilir.

Kaynakça

- Abiola, L. L. (2014). The effect of digital storytelling on kindergarten pupils' achievement in moral instruction in basic schools in Oyo State. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(5), 26-34.
- Akdağ, M. ve Tok, H. (2008). Geleneksel öğretim ile powerpoint sunum destekli öğretimin öğrenci erişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 26-34.
- Aktaş, E., ve Yurt, S. U. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 180-196.
- Anılan, B., Berber, A., ve Anılan, H. (2018). The digital storytelling adventures of the teacher candidates. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(3), 262-284.
- Ayers, E.L. (1999). The past, present and future of digital history. Retrieved from <http://www.vcdh.virginia.edu/PastsFutures.html>
- Banaszewski, M. T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia schools*, 9(1), 32-35.
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*, (pp. 647-654). Chesapeake, VA:AACE.
- Britt, (2008). Social studies-library of congress has old and new resources. *Learning and Leading with Technology*, 36(3), 32.

- Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform here are some great ways to have more visually interesting class sessions. *Media and methods*, 40, 4-5.
- Butler, A. M., Monda-Amaya, L. E., & Yoon, H. (2013). The digital media writing project: Connecting to the Common Core. *TEACHING Exceptional Children*, 46(1), 6-14.
- Büyükcengiz, M. (2017). *Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi).(Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 471776)
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, R., & Knezek, G. (2001). Instruments for assessing the impact of technology in education. *Computers in the Schools*, 18(2-3), 5-25.
- Creswell, W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, çev. ed.). Ankara: Pegem akademi. (Çalışmanın orijinali 2014'te yayımlanmıştır.)
- Çiçek, M. (2018). *Dijital hikâyeleme yöntemini kullanmanın altıncı sınıf fen bilimleri dersindeki etkisinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 507290)
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 328704)
- Doğan, B., & Robin, B. (2009, March). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 633-638). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Faruk, I., Ö., Özüdoğru, G., ve Sevim, C., N. (2018). The use of digital storytelling in elementary Math teachers' education. *Educational Media International*, 55(2), 107-122.
- Figg, C. & McCartney, R. (2010). Impacting academic achievement with student learners teaching digital storytelling to others: The ATTCSE digital video project. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(1), 38-79.
- Figg, C., Ward, R., & Lanier-Guillory, D. (2006). Using social studies content themes and digital storytelling to make video come alive. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*, (pp. 679-684). Chesapeake, VA: AACE.
-
-

- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 387198)
- Green, M.R. (2011). *Teaching the Writing Process through Digital Storytelling in Pre-Service Education*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Texas A&M: USA.
- Hughes, J. E. (2005). The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13, 277–302.
- Hull, G. A., & Katz, M. L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 43-81.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. (Doktora Tez).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 352043)
- Karaoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımına ilişkin öğretmen görüşleri, *Türkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Kotluk, N.,ve Kocakaya, S. (2017). The Effect of creating digital storytelling on secondary school students' academic achievement, self efficacy perceptions and attitudes toward physics. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(1), 218-227.
- Kordaki, M., & Agelidou, E. (2010). A learning design-based environment for online, collaborative digital storytelling: An example for environmental education. *International Journal of Learning*, 17(5), 95-106.
- Lambert, J. (2006). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (2nd ed.). Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cook book*. Berkeley.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Liu, M. C., Huang, Y. M., & Xu, Y. H. (2018). Effects of individual versus group work on learner autonomy and emotion in digital storytelling. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 1009-1028. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9601-2>
- Malita, L., & Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3060-3064.
-
-

- Martin, C. D., Heller, R. S., & Mahmoud, E. (1992). American and Soviet children's attitudes toward computers. *Journal of Educational Computing Research*, 8(2), 155-185.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 412-427.
- NCSS. (National Council for the Social Studies). (2009). Position paper on media literacy. Retrieved from <http://www.socialstudies.org/positions/medialiteracy>
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Ong, C. G. (2017). Digital story creation: its impact towards academic performance. *International Association for Development of the Information Society*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579294.pdf>
- Preradovic, N. M., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of digital storytelling in preschool education: a case study from croatia. *Digital Education Review*, 30, 94-105.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: *A powerful technology tool for the 21st century classroom*. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R. (2015). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, 2, 429-440.
- Robin, B. R., & McNeil, S. G. (2019). Digital storytelling. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-8.
- Royer, R., & Richards, P. (2008). Digital storytelling. *Learning & Leading with Technology*, 36(3), 29-31.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Education Tech Research*, 56(4), 487-506. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>
- Shelton, C. C., Archambault, L. M., & Hale, A. E. (2017). Bringing digital storytelling to the elementary classroom: Video production for preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 58-68. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2016.1276871>
-
-

- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21. doi: 10.1186/s40561-014-0006-3
- Şeker, B. S. (2016). An evaluation of digital stories created for social studies teaching. *Journal of Education and practice*, 7(29), 18-29.
- Turan, t., ve şeker, b. s. (2018). the effect of digital stories on fifth-grade students' motivation. *Journal Of Education And Future*, (13), 65-78.
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & education*, 59(2), 339-352.
- Yüksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1264-1271). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Yiğit, E. Ö., (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi.
- Yuksel-Arslan, P., Yildirim, S., & Robin, B. R. (2016). A phenomenological study: teachers' experiences of using digital storytelling in early childhood education. *Educational Studies*, 42(5), 427-445.
- Wang, S.,& Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.

Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bünyamin Han¹

Zakir Elçiçek²

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ile öğretmenliğe yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Öğretmen adayları için öz yeterlik, olumlu becerilerin kazanılmasında etkili iken olumsuz değerlendirilme korkusu ise verimli bir eğitim süreci için başa çıkılması gereken bir durumu ifade etmektedir. Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında bir kamu üniversitesinde okuyan 218 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” kısa formu ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri yüksek iken olumsuz değerlendirilme korkuları ise orta düzeydedir. Korelasyon analizleri sonucuna göre öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin artırılarak olumsuz değerlendirilme korkularının giderilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Olumsuz değerlendirilme korkusu, öğretmen adayı, öz yeterlik algısı

Analysis Of the Relationship Between Prospective Teachers' Fear Of Negative Evaluation And Self-Efficiency Perceptions

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between prospective teachers' fear of being evaluated negatively and their perceptions of self-efficacy towards teaching. For prospective teachers, self-efficacy is important in the acquisition of positive skills, and fear of negative evaluation implies a competence that must be dealt with for an efficient educational process. This research is a descriptive study in a survey model. Within the scope of the research, 218 prospective teachers studying at a public university were included. As data collection tools in the research; The short form of the "Fear of Negative Evaluation Scale"

¹ Dr. Öğr. Üyesi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Dumlupınar Meslek Yüksekokulu, Kütahya, Türkiye. E-posta: bunyamin.han@dpu.edu.tr

² Dr. Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır, Türkiye

adapted into Turkish by Çetin, Doğan and Sapmaz (2010) and the "Teacher Self-Efficacy Scale" adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) were used. According to the results of the research, although the self-efficacy belief levels of the prospective teachers are high, their fear of negative evaluation is moderate. According to the results of the correlation analysis, a negative and significant but low level relationship was found between prospective teachers' levels of self-efficacy and their fear of negative evaluation. Suggestions were made to increase prospective teachers' self-efficacy and to eliminate their fear of negative evaluation.

Keywords: Fear of negative evaluation, prospective teachers, self-efficacy perception

Giriş

Bir ülkenin kaynaklarının verimli biçimde kullanılması ve geliştirilmesi büyük oranda ülkenin insan kaynağının iyi yetiştirilmesine bağlı olduğu bilinmektedir. Toplumların insan kaynağını biçimlendirme ve yetiştirmede öğretmenlerin rolü tartışmasız oldukça büyüktür. Buna göre eğitim örgütlerindeki çalışanların ve özellikle de öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli olmaları, nitelik kaygısı olan toplumlar için oldukça önemli görülmektedir. Birçok durumda toplumdaki öğretmenlerin kalitesi toplumların gelişmişlik düzeyinin de göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, diğer mesleki özelliklerinin yanında öz yeterliği yüksek öğretmen yetiştirmek, eğitim sistemlerinin temel amaçları arasındadır.

Albert Bandura tarafından sosyal öğrenme kuramı kapsamında ortaya atılan ve geliştirilen öz yeterlik terimi birçok alanda çalışılmış bir kavramdır. Bandura, (1984) öz yeterlik inancını, insanların belirli performansları uygulama yeteneklerine ilişkin kendilerine yönelik yargıları olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik inancının tanımları ve içeriği incelendiğinde kavramın birçok yönden ele alındığını görmek mümkündür. Keser (2019) öz yeterlik inancının bireyin bir işe başlamadan önce kendine duyduğu inanç ve yeterliklerinin farkında olması; Arseven (2016) bir performansı başarılı olarak yapacağı konusunda kendine olan inancı; Kurt (2012) bir kişinin bir işi yapabilme düzeyine ilişkin inancı; Sahranç (2007) ise karşılaşacağı durumlarla baş etme kapasitesine ilişkin inancı olarak değerlendirmektedirler. Bandura (1982) tarafından yapılan değerlendirmede de öz yeterlik, bireylerin beklenmedik durumlarla başa çıkmak için birçok alt beceriyi kullanarak üretken bir yeteneği kullanması şeklinde ifade edilmektedir. Buna göre öz yeterlik, bireyin sahip olduğu potansiyelinin farkında olarak bir işi yapabileceğine yönelik inancını ifade etmektedir (Çelikay, 2019). Bıkmaz'a (2004) göre birey bir zorlukla karşılaştığında kendi yetenekleri konusunda ciddi endişeleri varsa çabalarını yavaşlatabilir ya da tamamen bu işten vazgeçebilir. Diğer taraftan, yeteneklerine güveni tam olan bireyin güçlük durumunda daha çok çaba harcaması ve bunu çözmek için azimli davranması beklenmektedir. Burada vurgulanan nokta bireyin bir performansı başarılı bir şekilde sergilemek için gerekli faaliyetleri yapabileceğine ilişkin inancının olması durumudur (Barutçuoğlu, 2019). Öz yeterlilik ne kadar güçlü olursa, başa çıkma çabaları o kadar aktif olur (Bandura ve Adams, 1977). Buna göre öz yeterliği yüksek olan bireylerin, herhangi bir işi yapabileceğine olan inancının da yüksek olması söz konusudur.

Bandura'ya göre öz yeterlilik, bireyin olası karşılaşılabileceği durumlarla başa çıkmak için gereken eylem yollarını ne kadar iyi yürütebileceğine dair inancıyla ilgilidir (Bandura, 1982). Burada bireylerin bir işi başarılı olarak yerine getirmede ne kadar yeterli olduklarına ilişkin bakış açıları oldukça önemli görülmektedir (Karataş, 2013). Gerçek, (2018) bireyin amacına ulaşması için kendi becerilerine olan güvenini öz yeterlik inancı olarak değerlendirmektedir. Kurbanoğlu (2004) da insan davranışlarının gerçekte doğru olandan çok, insanların neyin doğru olduğu yolundaki inancına dayandığını ve dolayısıyla öz yeterlik inancının insan davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Gençal-Yazıcı (2015) ise öz yeterlik inancının bireylerin hislerini, düşüncelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını belirleyen bir etmen olduğunu ifade etmektedir. Buna göre Bandura, öz yeterlik inancına dikkat çekerek, insanların psiko-sosyal işlevselliklerini etkilediğini ve onların öz yeterlik inançlarının düşünceleri, duygu ve davranışları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir (Avşar, 2019). Benzer şekilde Altun (2019) bireyin karşılaştığı zor şartlar karşısında bunlarla başa çıkmak için sahip olduğu bilgi ve becerilerin yeterli olduğuna inandığı zaman harekete geçip davranışı sergiler. Bu bakımdan bir durumla baş etmede yeterli becerileri olan, ancak öz yeterliliği düşük olan kişi, söz konusu becerilerini harekete geçiremeyecektir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bandura'ya göre öz yeterlik inancı, yetenekleri üzerindeki inancına bağlıdır ve belirli hedeflere ulaşmak için belirli davranışı organize etmek ve onu gerçekleştirmek için de gereklidir (Azar, 2010). Buna göre bireyin bilgi ve becerilerini harekete geçirebilmesinde öz yeterlik inancı önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öz yeterliğin, kişinin bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancı olduğu (Bandura, 1984; Kurbanoğlu, 2004; Sahraç, 2007; Kurt, 2012; Arseven, 2016; Çelikay, 2019; Keser, 2019; Barutçuoğlu, 2019) göz önüne alındığında öğretmen öz yeterliğinin nitelikli ve kaliteli eğitim için gerekli görülen önemli bir kavram olduğu belirtilmektedir (Kafkas vd, 2010). Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmen öz yeterliğinin; öğretmenlerin isteği, coşkusu, bağlılığı ve öğretici davranışları gibi birçok olumlu eğitim çıktısının yanı sıra başarı, motivasyon ve öz yeterlik inançları gibi öğrenciye yönelik sonuçlarla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öz yeterlik inancı bireyin motivasyonu, hisleri, düşünceleri ve davranışlarını etkilediği (Yıldırım ve İlhan, 2010; Uysal, 2013; Gençal-Yazıcı, 2015; Altun, 2019; Avşar, 2019) için öğretmen öz yeterliği, bir öğretmenin motive olmamış ve zor öğrencilerde bile, ilgi ve öğrenme gibi istenen ürünleri kazandırabilme becerileri artırdığı belirtilmektedir (Kafkas vd, 2010). Bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi olarak tanımlanabilen yeterlilik, bütün örgütlerde çalışanlar için önemli olmakla beraber eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenler için daha önemlidir. Bu açıdan bakıldığında toplumun insan kaynağını biçimlendiren öğretmenlerin öz yeterlik algıları oldukça önem kazanmaktadır (Üstüner vd., 2009). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını etkileyebilecek etkenlerden biri de kendilerini hakkında sahip oldukları olumsuz algılardır. Bu bakımdan öz yeterlik inancının bireylerin kendi hakkındaki değerlendirmeleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Kendini değerlendirme, bireyin kendisine yönelik olarak algılamaları, düşünceleri, olumlu ya da olumsuz her türlü değerlendirmeleri (Doğan, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Bu durumu sosyal görünüş kaygısı olarak tanımlayan Hart vd., (2008), kişinin vücut şekli de dahil olmak üzere genel görünümü nedeniyle başkaları tarafından olumsuz olarak değerlendirilme endişesi taşıdığını belirtmektedir. Sosyal görünüm kaygısı, kişisel sorunlar ve sosyal karşılaştırma kaygılarının birleşmesinden kaynaklanan, bireylerin çekiciliğine ilişkin endişeleri ifade etmektedir (Boursier, Gioia ve Griffiths, 2020). Buna göre birey kendini değerlendirirken görünüşü, performansı, ilişkileri, genel ve özel yetenekleri kendisinden hoşnutluğu ve özgüveni gibi durumları değerlendirir (Doğan, 2009). Sosyal kaygıya sahip bireylerin diğer insanlarla etkileşimler kurma, diğer insanlar tarafından gözlenme gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır (Heimberg vd., 1992).

Sosyal görünüş kaygısı, özellikle diğer bireyler üzerinde olumlu bir izlenim yaratma ihtiyacıyla ilişkilidir ve muhtemelen bu hedefe ulaşmak için kişinin kendi yetersizliklerini algılamasıyla daha da artmaktadır (Boursier, Gioia ve Griffiths, 2020). Bireyler kişilerarası ilişkilerinde ya da performans göstermesi gereken durumlarda, başkaları tarafından küçük düşürücü, aşağılayıcı, değersizleştirici ve küçümseyici biçimde değerlendirileceklerine inandıklarında korku ve kaygı yaşamaktadırlar (Doğan, 2009). Rapee ve Heimberg (1997) tarafından sosyal fobi olarak tanımlanan bu kavram, bireyin sosyal etkileşim veya sosyal performans içeren veya başkaları tarafından inceleme potansiyeli bulunan durumlardan sürekli olarak korkma olarak ifade edilmektedir. Sosyal fobik birey, zorunlu olarak bu durumlara maruz kaldığında titreme, terleme, kalp çarpıntısı ve kızarma, yutkunma güçlüğü, nefes almada güçlük gibi belirtiler göstermektedir (Çetin vd., 2010).

Olumsuz değerlendirme korkusu kişilik ve sosyal psikoloji alanında birçok araştırmada yaygın olarak araştırılmaktadır (Leary, 1983). Araştırmalara göre (Winton, Clark, ve Edelman, 1995) yüksek sosyal anksiyeteli bireyler, başkalarındaki farklı duygusal durumları ayırt etme konusunda yetersizdirler ve başkalarının duygusal ifadelerini olumsuz olarak tanımlama eğilimindedirler. Olumsuz değerlendirilme korkusu yüksek olan bireyler, dahil oldukları ortamlarda gergin olma eğilimindedirler ve onaylanmamak ya da onay almak için çok çalışmaktadırlar (Watson ve Friend, 1969). Monfries ve Kafer'e (1994) göre bu tür bir kaygı taşıyan bireylerde görülen en belirgin davranış hali çekingen olma durumudur. Bu bağlamda bireylerin olumsuz değerlendirilme korkusundan kurtulmaları ve sosyal kaygılarıyla baş edebilmeleri için kendilerine güven ve öz yeterlik gibi kişisel yeterliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek oluşu birçok faktörden etkilenmekle birlikte temel olarak kendilerini nasıl algıladıkları ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu bakımdan öğretmenlerin kendilerini hakkında sahip oldukları olumsuz algılar, onların öz yeterliğini olumsuz olarak etkileyebilir. Öğretmenlik mesleği temel olarak öğrencilere model olma yoluyla birçok beceriyi kazandırmayı amaçlayan bir misyon taşımaktadır. Bu durumda öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerine de model olarak öz yeterlik becerileri kazandırmaları beklenir. Bu tür olumlu becerilerin kazandırılma sürecine etki edebilecek bazı engellerin de aşılması gerekmektedir. Kişinin kendisi hakkında sahip olduğu olumsuz algılar olarak

kavramsallaştırılan olumsuz değerlendirilme korkusu da öz yeterlik inancının kazanılmasında olumsuz etki edebilecek önemli bir faktör olarak düşünülmektedir. Buna göre öz yeterlik inancının bireylerin olumsuz değerlendirilme korkusu ile ilişkili olabileceği öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının, olumsuz değerlendirilme korkusu ile öğretmenliğe yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının cinsiyet, medeni durum, fakülte, çalışma durumu, gelir durumu, büyüdüğü yer ve aile yapısı gibi özellikleri bakımından olumsuz değerlendirilme korkusu ve öz yeterlik algıları incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma nicel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ile öğretmenliğe yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Çetin, Doğan ve Salmaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” kısa formu ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma evrenini bir kamu üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının anlamlılık ifade etmesi için öğretmenlik uygulamasını tamamlamış olan kişilerden veri toplanmıştır. Bu doğrultuda Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenimlerini sürdüren 1200 kişilik pedagojik formasyon grubunda ve 700 kişilik eğitim fakültesi son sınıf öğretmen adaylarından basit seçkisiz yolla 300 kişiye veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulanan verilerden eksik ya da hatalı doldurulanlar ayıklandıktan sonra 138’i pedagojik formasyon ve 80’i son sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 218 katılımcı formu değerlendirmeye alınmıştır. Toplanan veriler SPSS programıyla istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ile öz yeterlik algıları ve bu iki algı arasındaki ilişki düzeylerine bakılarak mevcut durum ortaya konulmuştur.

Verilerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach’s Alfa değerlerine bakılmıştır. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği için .85; Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği için ise .92 bulunmuş ve verilerin güvenilir olduğu kanısına varılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin kaniya varmak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Veri setinin çarpıklık (skewness: ODK: .391; ÖÖÖ: -.038) ve basıklık (kurtosis: ODK: -.265; ÖÖÖ: -.003) değerlerin +2 ve -2 arasında dağıldığı görülmüş ve saçılma diyagramında normal bir dağılım gözlenmiştir. Buna göre normallik kriterleri sağlandığı için (George & Mallery, 2010) verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Etik Beyan

Bu araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim öğretim yılında toplandığı için etik kurul izin belgesi alınmamıştır. Ancak araştırmanın yürütülmesi sürecinde etik ilkelere uyulmuştur. Bu kapsamda araştırma verileri toplanırken gönüllü katılımcılara ölçekler uygulanmış, katılımcıların kimlikleri ve kişisel bilgileri gizli tutulmuştur. Verilerin analizi ve raporlaştırma sürecinde de diğer bilimsel etik ilkelere (kaynak gösterme, alıntılama vb) uyulmuştur. Buna göre araştırmacılar, bu çalışmada bilimsel etik ihlal yapılmadığını taahhüt ederler.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları ve öz yeterlik inançları incelenmiş ve elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Öz yeterlik Algı Düzeyleri

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ve öz yeterlik algılarının ortalama, standart sapma ve ortalamaya karşılık gelen düzeyleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Öz Yeterlik Algıları

	n	\bar{X}	ss	
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	218	2,60	,79172	Orta
Öz yeterlik	218	3,78	,53256	Yüksek

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korku düzeylerinin ortalaması (\bar{X} =2,60; orta) düzeyindedir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ise (\bar{X} =3,78; yüksek) düzeyindedir.

Bazı Değişkenlere Göre Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Öz yeterlik Algıları

Öğretmen adaylarının cinsiyet, medeni durum, fakülte, çalışma durumu, gelir durumu, büyüdüğü yer, büyüdüğü bölge ve aile yapısı değişkenlerine göre olumsuz değerlendirilme korkusu ve öz yeterlik algılarına yönelik elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Öz Yeterlik Algıları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Kadın	123	2,50	,793	216	2,190	,030*
	Erkek	95	2,74	,774			
Öz yeterlik	Kadın	123	3,81	,537	216	2,190	,439
	Erkek	95	3,75	,527			

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, kadınların olumsuz değerlendirilme korkularının erkeklere nispeten daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak aritmetik ortalamalar dikkate alındığında kadınların öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Medeni Durum Değişkenine Göre Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Öz Yeterlik Algıları

	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Evli	33	2,45	,61699	216	1,212	,227
	Bekar	185	2,63	,81734			
Öz yeterlik	Evli	33	3,69	,48507	216	1,050	,295
	Bekar	185	3,80	,54025			

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ve öz yeterlik algıları arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4

Fakülte Değişkenine Göre Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Öz Yeterlik Algıları

	Fakülte	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Eğitim	80	2,62	,71193	215	,179	,858
	Formasyon	138	2,60	,83988			
Öz yeterlik	Eğitim	80	3,77	,52369	215	,131	,896
	Formasyon	138	3,78	,54116			

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ve öz yeterlik algıları arasında fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 5

Çalışma Durumu Değişkenine Göre Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Özyeterlik Algıları

	Çalışma Durumu	n	\bar{X}	ss	F	p
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Özel Şirket	20	2,54	,76770	,255	,775
	Kamu	20	2,52	,71878		
	Çalışmıyor	174	2,63	,80679		
	Toplam	214	2,61	,79300		
Öz yeterlik	Özel Şirket	20	3,70	,65986	,268	,775
	Kamu	20	3,80	,58170		
	Çalışmıyor	174	3,79	,51921		
	Toplam	214	3,78	,53732		

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ve özyeterlik algıları arasında çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 6

Gelir Durumu Değişkenine Göre Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Özyeterlik Algıları

	Gelir Durumu (TL)	n	\bar{X}	ss	F	p
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	1500 ve düşük	91	2,61	,85427	,152	,928
	1501-3000	70	2,60	,67662		
	3001-5000	33	2,50	,88053		
	5000 üzeri	10	2,60	,74726		
	Toplam	204	2,59	,79219		
Özyeterlik	1500 ve düşük	91	3,71	,55228	1,752	,158
	1501-3000	70	3,81	,52213		
	3001-5000	33	3,94	,43307		
	5000 üzeri	10	3,90	,52234		
	Toplam	204	3,79	,52596		

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ve özyeterlik algıları arasında gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 7

Büyüdüğü Yer Değişkenine Göre Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Özyeterlik Algıları

	Büyüdüğü Yer	n	\bar{X}	ss	F	p	LSD
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	İl	128	2,51	,73272	4,075	,018*	İl-Köy
	İlçe	47	2,62	,85554			
	Köy	42	2,90	,83669			
	Toplam	217	2,61	,79212			
Özyeterlik	İl	128	3,85	,54761	3,393	,035*	İl-Köy
	İlçe	47	3,71	,51584			
	Köy	42	3,63	,47587			
	Toplam	217	3,78	,53359			

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ve özyeterlik algıları arasında büyüdüğü yer değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre il merkezlerinde büyüyen öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusuna yönelik algıları köyde büyüyenlere göre daha düşüktür. Ayrıca il merkezlerinde büyüyen öğretmen adaylarının özyeterlik algıları köyde büyüyenlere nispeten daha yüksektir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Aile Yapısı Değişkenine Göre Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Özyeterlik Algıları

	Aile Yapısı	n	\bar{X}	ss	F	p
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Baskıcı	11	3,00	,82020	1,474	,231
	Demokratik	95	2,60	,75810		
	Gelenekçi	112	2,57	,81334		
	Toplam	218	2,60	,79172		
Özyeterlik	Baskıcı	11	3,84	,49153	,707	,495
	Demokratik	95	3,82	,54663		
	Gelenekçi	112	3,74	,52539		
	Toplam	218	3,78	,53256		

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ve özyeterlik algıları arasında aile yapısı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında baskıcı aileye sahip öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları diğerlerine nispeten daha yüksektir.

Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Öz yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için korelasyon analizi yapılmış ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve Özyeterlik Algıları Arasındaki Korelasyon

		Olumsuz	Özyeterlik
Değerlendirilme			
	Olumsuz	r	1
	Değerlendirilme	p	,034
Korkusu			
	Olumsuz	N	218
	Özyeterlik	r	-,144*
Özyeterlik			
	Olumsuz	p	,034
	Özyeterlik	N	218

*. Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ve öz yeterlik algıları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları zayıfladıkça olumsuz değerlendirilme korkuları artar.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ve öz yeterlik algıları çeşitli değişkenler bakımından incelenmiş ve ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılmış ve buna yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Alanyazında benzer konuyu ele alan araştırmaların sonuçlarında öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının orta ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu konuda Oğuz (2009) sınıf öğretmeni adayları üzerine yaptığı araştırmada katılımcıların öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Alaçam (2005) ve Özgözü, vd., (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının orta düzeyde genel öz yeterlik inançlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda ise katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin ortanın üzerinde ve yüksek olduğu da bulunmuştur. Bu konuda Barutçuoğlu (2019), Uysal (2013) ve Basım, vd. (2008) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da katılımcıların öz yeterlilik algılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer

şekilde Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) da araştırmaların sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek olması onlara ilerideki eğitim-öğretim hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarında ve etkili bir öğretim gerçekleştirmelerinde oldukça önemlidir. Nitekim Bandura'ya (1982) göre öz yeterlilik, olası durumlarla başa çıkmak için gereken eylem yollarını uygulama fırsatı vermektedir.

Öğretmen adaylarının yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olmaları birçok açıdan onlara katkı sağlayabilir. Yıldırım ve İlhan (2010) güçlü bir öz yeterliğin, başarı ve iyilik halinin oluşmasını, kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağladığını belirtmektedir. Yani öz yeterlik inancı bireyin motivasyonunu, inançlarını, geleceğe ilişkin hedeflerini, isteklerini, beklentilerini ve pozitif iyi oluş halini etkiler (Ağaçayak, 2019). Bundan dolayı bireylerin öz yeterlik seviyesi ne kadar yüksek olursa, performans başarıları o kadar yüksek olur (Bandura, 1982). Benzer şekilde öğretmenlerin yönetime katılımını sağlama, okul politikalarında söz sahibi olma gibi uygulamalarla bu tür becerileri artırılabilir (Dağlı ve Han, 2016). Buna göre yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler, zor işler karşısında dahi başarılı olabilirler (Gençal-Yazıcı, 2015). Bu konuda Bandura ve Adams (1977) bireysel olarak öz yeterliği yüksek kişilerin zorlayıcı faaliyetler karşısında düzeltici deneyim yoluyla engellemeleri ortadan kaldırılabileceklerini belirtmektedirler. Bu bakımdan öz yeterlik inanç düzeyinin yüksek olması bireyin etkili davranış geliştirmesine katkı sağlar (Oğuz, 2009). Diğer taraftan bireylerin düşük öz yeterlik inancına sahip olması kişisel gelişimini (Gerçek, 2018); verimini (Gençal-Yazıcı, 2015), performansını (Kurt, 2012), öğrenme ve başarısını (Engin, 2019) olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek olması, eğitimsel verimlilik adına onlara büyük bir olanak sağlayacağı öngörülebilir.

Öğretmen adayların cinsiyet, medeni durum, fakülte, çalışma durumu, gelir durumu ve aile yapısı değişkenlerine göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre öğretmen adayları bu değişkenlerden bağımsız olarak öz yeterlik inancı geliştirmektedirler. Alanyazındaki benzer araştırmaların bulgularında da bu sonuçlara benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Altun (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda katılımcıların genel öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), Barutçuoğlu (2019), Uysal (2013) ve Üstüner, vd., (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında da katılımcıların görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Diğer taraftan alanyazındaki bazı araştırmalar (Barutçuoğlu, 2019; Üstüner, vd, 2009) öz yeterliğin katılımcıların eğitim durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadırlar.

Araştırmada öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu algıları ortalaması orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Olumsuz değerlendirilme korkusu bireyin hayatını olumsuz etkilediği gibi öğretim faaliyetlerini de verimsiz kılmaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkularının orta düzeyde olması dikkate değer bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Nitekim Hart vd., (2008) bireyin olumsuz değerlendirilme korkusu taşıdığı anda endişeli olacağını belirtmektedir. Bundan

dolayı bu kaygıyı taşıyan bireyler sosyal sorunlar yaşayabilmektedirler (Boursier, Gioia ve Griffiths, 2020). Bireyin performansı, ilişkileri ve öz güveni gibi kişisel yeterlikleri bu kaygıya bağlı olarak olumsuz anlamda etkilenmektedir (Doğan, 2009). Heimberg vd., (1992) tarafından da vurgulandığı gibi sosyal kaygıya sahip bireylerin diğer insanlarla etkileşimler kurmaları zorlaşmaktadır. Eğitim işinin yüksek düzeyde iletişim ve sosyal beceri gerektirdiği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının bu kaygıyı yüksek düzeyde taşımaları üzerinde durulması gereken bir durum olarak değerlendirilebilir.

Alanyazındaki araştırmalar olumsuz değerlendirilme korkusunun sosyal etkileşim veya sosyal performansını (Rapee ve Heimberg, 1997); sosyal ilişkilerini (Çetin vd, 2010); ve başkalarının duygusal durumları fark etme becerilerini (Winton, Clark ve Edelman, 1995) olumsuz olarak etkilediğini ortaya koymaktadırlar. Watson ve Friend (1969) olumsuz değerlendirilme korkusu yüksek olan bireylerin gergin olduklarını ve onaylanmamak ya da onay almak için çok çalıştıklarını belirtmektedirler. Benzer şekilde de bu tür bir kaygı taşıyan bireylerin çekingen oldukları belirtilmektedir (Monfries ve Kafer, 1994). Öğretmen adaylarının kaliteli ve verimli bir eğitim gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaç duyacakları bu tür becerilerden yoksun olmaları düşünülemez. Olumsuz değerlendirilme korkusu taşıyan öğretmen adayları için sosyal ilişkiler ve başkalarının duygularını anlamak yani empati gibi becerileri oldukça önemlidir.

Araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkusu ve öz yeterlik algıları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre katılımcıların öz yeterlik algıları düştükçe olumsuz değerlendirilme korkusu artmaktadır. Öz yeterlik inancının bireylere zorluklar karşısında güç verdiği (Bandura, 1982) düşünüldüğünde, olumsuz korkulardan kurtulmaları için bir fırsat sağlayabileceği söylenebilir. Öz yeterlik inancı, öğretmen adaylarının başarı, iyilik hali, kişisel gelişimi ve becerilerini geliştirdiği (Yıldırım ve İlhan, 2010) aynı zamanda motivasyonunu, inançlarını, geleceğe ilişkin hedeflerini, isteklerini, beklentilerini ve pozitif iyi oluş halini desteklediği (Ağaçayak, 2019) gibi bireylerin korkuları, kaygıları gibi olumsuz değerlendirilmesine neden olan etkenlerden kurtulması bakımından da önemli olduğu söylenebilir. Bu noktada öz yeterlik inanç düzeyinin yüksek olması bireyin etkili davranış geliştirmesine katkı sağladığı (Oğuz, 2009) için olumsuz korkuları ile başa çıkmada fırsat sunmaktadır. Diğer taraftan bireylerin düşük öz yeterlik inancına sahip olması kişisel gelişimini (Gerçek, 2018); verimini (Gençal-Yazıcı, 2015), performansını (Kurt, 2012), öğrenme ve başarısını (Engin, 2019) olumsuz yönde etkilemektedir. Buna göre düşük öz yeterlik inancının öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkularını artırdığı da söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkularını ile mücadele etmeleri ve ortadan kaldırebilmeleri için öz yeterliklerini artırma yollarına başvurmak gerekebilir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını artırmak onlara eğitimsel açıdan birçok yarar sağlayacağı gibi olumsuz değerlendirilme korkusu gibi endişe ve korku uyandıran birçok olumsuz durumdan kurtulmalarına da yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Ağaçayak, P. M. (2019). *Pozitif psikoloji bağlamında sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alaçam, N. (2005). *Parent involvement self-efficacy beliefs of pre-service early childhood teachers with respect to general self-efficacy beliefs and perceived barriers about parent involvement*. Master thesis, Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Altun, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19) p. 63-80.
- Avşar, V. (2019). *Bilişsel davranışçı terapiye dayalı bireysel psikolojik danışmanın sosyal kaygı, özyeterlik ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azar, A. (2012). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Barutçuoğlu, M. S. (2019). *Hayat boyu öğrenme merkezi (HBOM) öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile genel öz yeterlikleri arasındaki ilişki (İSMEK örneği)*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Basim, H. N., Korkmazıyrek, H., & Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 121-130.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz-yeterlik inançları. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. 289-308.
- Boursier, V., Gioia, F., & Griffiths, M. D. (2020). Do selfie-expectancies and social appearance anxiety predict adolescents' problematic social media use?. *Computers in Human Behavior*, 106395.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74–81.
- Çelikay, P. (2019). *Okul yöneticilerinin genel öz yeterlik inançları ve sahip oldukları liderlik stillerinin yetenek yönetimi becerileri ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
-

- Çetin, B., Doğan, T., & Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Dağlı, A., & Han, B. (2016). Anadolu liselerinde görevli öğretmenlerin iş çevresine uyum düzeyleri (Diyarbakır ili örneği). *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 1-11.
- Doğan, T. (2009). *Bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerinin sosyal anksiyete açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Engin, M. B. (2019). *Sporcu öğrencilerin akademik motivasyon ve genel öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Gençal-Yazıcı, S. (2015). *Evli ve bekar yetişkinlerin genel öz-yeterlik ve benlik saygılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gerçek, A. (2018). *Genel öz yeterlik ve çatışma yönetim tarzı ilişkisi: Özel sektör çalışanları üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü, Sakarya.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7).
- Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C., & Heimberg, R. G. (2008). Development and examination of the social appearance anxiety scale. *Assessment*, 15(1), 48-59.
- Heimberg, R. G., Mueller, G. P., Holt, C. S., Hope, D. A., & Liebowitz, M. R. (1992). Assessment of anxiety in social interaction and being observed by others: The social interaction anxiety scale and the social phobia scale. *Behavior Therapy*, 23(1), 53-73.
- Kafkas, M. E., Mahmut, A. Ç. A. K., Çoban, B., & Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Keser, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının özyeterlik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2): 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2).
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(3), 371-375.

- Monfries, M. M., & Kafer, N. F. (1994). Private self-consciousness and fear of negative evaluation. *Journal of Psychology, 128*(4), 447.
- Oğuz, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*(2).
- Özgözü, S., Bektaş, M., Arıkan, F., & Şimşek, H. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının genel öz-yeterlik inançları ve örgütsel özdeşleşme algıları. *İlköğretim Online, 16*(3).
- Özgüngör, S. (2006). Öz bilinç, olumsuz değerlendirilme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(19), 85-92.
- Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy, 35*(8), 741-756.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2).
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. Secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(17), 1-16.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*(4), 448.
- Winton, E. C., Clark, D. M., & Edelmann, R. J. (1995). Social anxiety, fear of negative evaluation and the detection of negative emotion in others. *Behaviour Research and Therapy, 33*(2), 193-196.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 21*(4), 301-308.
-
-

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalık Düzeylerinin Belirli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Fusun Kurt Gökçeli¹

Suna Tarkoçin²

Besime Bilmez³

Özet

Bu araştırma 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeylerinin belirli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bingöl İl Merkezinde ve ilçelere bağlı köylerde basit tesadüfi örnekleme yolu ile belirlenen Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan anasınıfı ve anaokullarında eğitim gören 220 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın temel dayanağı olan veriler; "Kişisel Bilgi Formu" ve "48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevresel Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, 48-66 aylık çocukların çevresel farkındalık düzeyleri ile yaşadıkları yer, yaş düzeyleri, anne-baba öğrenim düzeyleri, sosyo-ekonomik durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ancak cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevre, çevre farkındalığı, çevre farkındalık düzeyi, farkındalık.

Investigation of Environmental Awareness Levels of 48-66 Months Old Children in Terms of Some Variables

Abstract

This study was conducted to investigate the environmental awareness levels of 48-66 month old children according to certain variables. The study group consisted of 220 children, who were determined by simple random sampling, attending nursery classes and kindergartens in Bingöl Provincial Center and villages of districts affiliated to the Directorate of National Education. Data as the main basis of the research; were collected by "Personal Information Form" and "Environmental Awareness Assessment Scale for 48-66 Months Old Children". As a result of the study, it was found that there was a statistically significant difference between the environmental awareness levels of 48-66 months old children and their place of

¹ Öğr. Grv. Dr. Anadolu Üniversitesi, Yunus Emre Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi Programı, fusunkurt@anadolu.edu.tr

² Öğr. Grv. Bingöl Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, sunatarkocin@bingol.edu.tr

³ Öğr. Grv. Bingöl Üniversitesi, Genç Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, meral_bilmez@hotmail.com

residence, age levels, parental education levels, socio-economic status but there was no significant difference according to gender. According to the results of the research, suggestions were made.

Keywords: Awareness, environment, environmental awareness, environmental awareness level

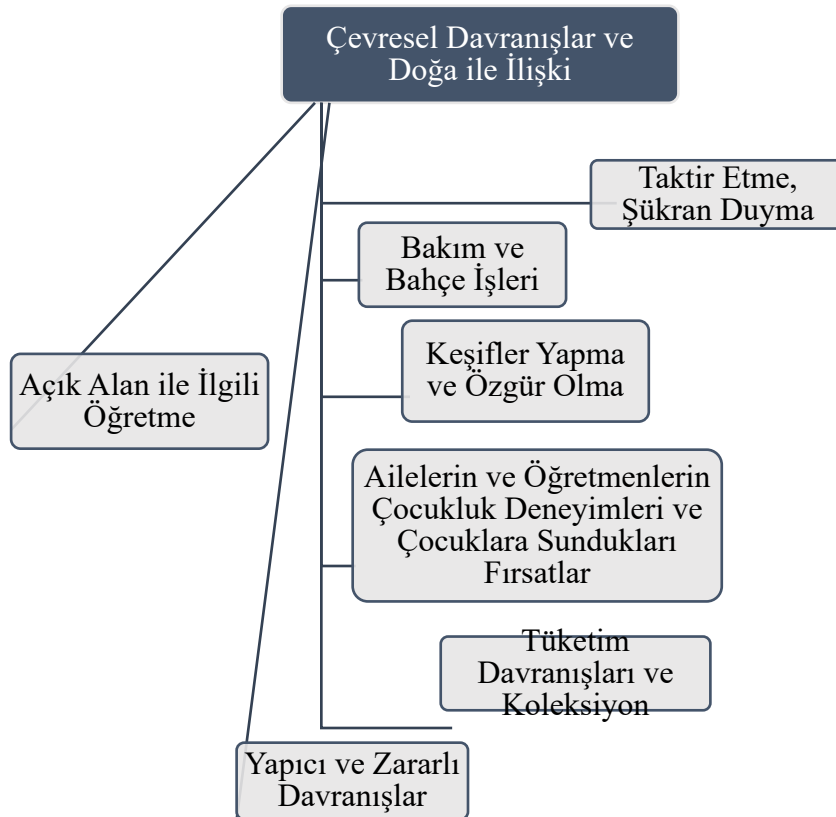
Giriş

Günümüzde çevre sorunlarının tüm dünyada önemli boyutlarda olduğu, genel kabul gören ve bilimsel olarak da kanıtlanmış bir gerçektir. Birçok çevre sorununun sadece insan sağlığı üzerinde değil çevrede yaşayan, varlığını devam ettiren bütün canlıların yaşamı üzerinde olumsuz etkisi olduğu bilinmektedir. Bu çevre sorunlarının temelinde bulunan asıl etkenin insan olduğu düşünülmektedir. Ekolojik dengenin bozulmasının ve çevre sorunlarının ortaya çıkışının nedeni insanoğlunun olumsuz tutum ve davranışları olduğuna göre tüm bu sorunların temeli eğitime dayanmaktadır. Eğer bireylere doğanın bizler için ne denli önemli olduğu doğru biçimde anlatılır, bireylerin bunu içselleştirmesi için gerekli uygulamalar yapılır, çevre sorunlarının çözümünde eğitimin ne denli önemi olduğu kavratılır, bireylerin çevre konusunda farkındalıkları artırılıp aktif olarak harekete geçmeleri sağlanabilirse çok yönlü gelişen bu çevre sorunlarının azaltılması konusunda büyük bir adım atılmış olacaktır (Kuhlemeier, Van den Bergh & Lagerweij, 1999, s. 4). Dolayısıyla bu sorunların çözümündeki asıl kaynağın yine insan olabileceği, insanın bilinçlenmesinin, kendini bu doğrultuda geliştirmesinin, farkındalığının, duyarlılığının artırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda insanların bilinçlilik düzeyinde, duyarlılık, farkındalık gibi çevreye değer verme konusunda, tutum ve davranışlarında olumlu yönde değişimin olabilmesi için “çevre için eğitim” felsefesinden hareketle, çevre eğitimlerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Çevre ile ilgili eğitimlerin yaş düzeyi dikkate alındığında “ne kadar erken eğitim o kadar erken yaşama geçirme” düşüncesi uyanmaktadır. Bu noktada ailelerin çevre konusunda bilgilenmeleri, çevreye olan farkındalık ve duyarlılıklarının artması için çevre ile ilgili yapılan her türlü çaba ve girişimin önemi büyüktür. Bu düşünce ile birlikte çevre eğitimlerine erken çocukluk döneminde başlanması, ailelerin de dahil olacağı etkinlik ve uygulamalarla gerçekleştirilmesi, bu eğitimlerin sistematik bir şekilde günlük eğitim programlarına aktarılması ve programda düzenli olarak bu eğitimlere yer verilmesi çok önemlidir. Çünkü olumlu tutum, alışkanlık ve istenilir davranışların temelleri erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu dönemde çevre için atılan en küçük adımın geleceğe yönelik önemli ve hayati bir yatırım olacağı düşünülmelidir. Çünkü çevreye ilişkin olumlu bir tutum sergilenmesinde ve çevreye yönelik sorumluluk gerektiren davranışların kazandırılmasında küçük yaşlarda verilen eğitim kritik bir öneme sahiptir. Ailelerin ve erken çocukluk eğitimcilerinin bu konuda önemli ve büyük bir sorumluluğunun olduğu kaçınılmaz bir gerçektir.

Araştırmalar, çocukların çevresel tutumlarının gelişiminde, zengin, doğrudan çevre ile ilgili deneyimlerin, dolayısıyla yaşanan yerin ve yetişkin tutumlarının büyük katkısı olduğunu göstermektedir. Gerçekte, çocukluklarında doğaya hassasiyet gösterip, duyarlı olan ve bunu yaşamına aktarıp eylemlerde bulunan ebeveynlerini modelleyen ve gözlemleyen çocukların, yetişkin olduklarında da doğaya daha

duyarlı, daha saygılı, doğadaki canlılara daha hassas bir tutum sergiledikleri düşünülmektedir. Ayrıca bu çocukların doğada kendini rahatsız eden durum ve olaylar kadar hoşuna giden durum ve olayların da farkında oldukları söylenebilir (Laird, McFarland-Piazza & Allen, 2014 s. 58). Ancak bu durum çocuğun yaşı, ailenin öğrenim düzeyi, çocuğunu çevre konusunda teşvik etmesi, çocuğun yaşadığı bölgenin doğaya yakınlığı gibi bazı değişkenlere göre farklı sonuçlar yaratabilmektedir (Malone, 2007). Bu konu ile ilgili Chawla & Flanders-Cushing (2007)'in yapmış oldukları araştırmada çocukluk döneminde doğada geçirilen zaman, doğa içinde yapılan deneyimler, ailenin çocuğa yaratıcı fikirler sunması, dolayısıyla bilinçli olan anne baba faktörü, çocuğun yaşına uygun deneyimlerin-uygulamaların yapılması gibi başlıca unsurlar, çocuğun doğa hakkındaki inanışları ve tutumları ile yaşamlarındaki “yaşam stilleri” arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, doğa etkinliklerinin ve çocuklara model olan aile, öğretmen ve diğer rol modellerinin çocukların doğaya olan tutumlarını geliştirdiği, bununla birlikte ileride doğaya ilgili bireyler olmalarında da temel anahtar faktör olduğu sonucunu göstermiştir. Norveç ve ABD’de yapılan bir yetişkin çalışmasında, çevrecilerin çoğunun çocukluklarında ebeveynlerinin model oldukları ve doğada yapılan etkinlik ve deneyimlerin etkisine vurgu yapılmıştır (Chawla & Flanders - Cushing, 2007).

Yetişkinlerin çocukluk dönemlerindeki çevresel davranışları ve doğaya olan tutumları ile o anki yaşam stilleri arasındaki ilişki şu şekilde açıklanabilir;



Şekil 1. Yetişkinlerin Çocukluk Dönemlerindeki Çevresel Davranışları Ve Doğaya Olan Tutumları ile O Anki Yaşam Stilleri Arasındaki İlişki

Şekil 1’de çevreci davranışların gözlemlendiği ve doğaya duyarlı olan yetişkinlerin, çocukluk dönemlerinde yukarıda belirtilen çevresel davranışlara yönelik uygulamalar, deneyimler gerçekleştirdikleri ve bu deneyimleri hatırladıkları, yaşamlarında halen uygulamakta oldukları ve yaşadıkları bölgenin de bu konuda destekleyici etkisinin olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla günümüzde bireylerin çevreye ne kadar duyarlı, çevre ile ilgili ne kadar bilgili-bilinçli olduğunu, çevre sorunlarının farkında olup olmadığını, bu yetişkinlerin çocukluk dönemlerinde çevre ile ilgili neler yaptıklarına, doğada ne kadar süre geçirdiklerine, kimleri hangi yönde modellediklerine bakarak anlayabilmemiz mümkün olabilmektedir (Laird, McFarland-Piazza & Allen, 2014 s. 58). Bu araştırmaya katılan yetişkinler, belirtilen bu etkinlikleri çocukluk dönemlerinde yaptıklarını hatırladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Cohen (1984) de çalışmasında çocukların erken yaşlarda çevreye yönelik olumsuz tutumlar geliştirdiği takdirde ileriki yaşlarda da bu tutumu devam ettireceği ihtimalinin büyük olduğunu belirtmiştir (Cohen’den aktaran Özbebek-Tunç Akdemir-Ömür & Düre, 2012, s. 234). Chapman & Sharma (2007), okullardaki eğitim programları ile öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının ve çevreyi korumaya yönelik tutumlarının gelişmesi arasında uyum sağlanması gerekliliği üzerine bir çalışma yapmıştır Chapman & Sharma’dan aktaran Özbebek-Tunç, Akdemir-Ömür & Düre, 2012, s. 234). Kumar & Patil (2007) ise çevre kirliliğinde ve ilişkili konularda öğrencilerin cinsiyetlerine göre herhangi bir farklılık gözlemezken, çevreye yönelik tutumun güçlü olmasını okulda verilen eğitim ile açıklamışlardır (Bu durumda erken çocukluk döneminde verilen çevre eğitiminin etkisini belirleyebilecek bazı değişkenlerin olduğu ve bu değişkenlerin çocukların çevre farkındalıklarını nasıl ve ne derecede etkilediğini bilmek çok önemlidir (Kumar & Patil’den aktaran Özbebek-Tunç, Akdemir-Ömür & Düre, 2012, s. 234). Bu bağlamda yapılan bu araştırmada da 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeylerinin belirli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bu amaca ulaşmak için araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

Çocukların çevre farkındalık düzeyleri;

- Yaşadıkları yere,
- Cinsiyete,
- Yaşa,
- Anne-baba öğrenim düzeyine,
- Sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeylerinin belirli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleşen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma; araştırmacının ne yapacağını belirlediği, bununla ilgili olarak belirli bazı sorular sorduğu, katılımcılardan sayısallaştırılabilir veriler topladığı, istatistik kullanarak bu sayıları analiz ettiği ve objektif bir şekilde sonuçları yansıttığı eğitim araştırmalarının bir türüdür (Creswell, 2008, s.46). Burada anahtar kavram niceliktir ve niceliği açıklamak için sayılar kullanılır. Bu nedenle nicel veriler sayısaldir ve bu sayılar araştırmanın bulguları hakkında önemli bilgiler vermektedir. (Punch, 2005, s.57). Sayılar, iki işlem türü; sayma ve ölçkleme ile üretilir. Sayma, üzerinde düşünülmesini gerektirmeyecek kadar yaygın olan gündelik bir olaydır. Ölçkleme ise sıklıkla kullanılsa da çok farklıdır. Buradaki temel düşünce, akılda bir özelliğin ya da ayırt edici bir niteliğin olduğu ve göz önünde bu niteliğin büyükten küçüğe doğru derecelendirilmesinin canlandırıldığıdır. Karşılaştırma, genelde nicel çalışmalarda yapılmak istenir. Ölçüm, karşılaştırmaları daha kesin, objektif ve sistemli yapma olanağı sağlayarak bunları formülleştirir (Punch, 2005, s.57-58). Araştırma yöntemlerinin kullanımında geliştirilmiş yöntemlerden biri de nicel desenli yöntemdir ve bu çalışmada ölçek, kişisel bilgi formu gibi nicel veriler kullanıldığı için nicel yöntemden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini, Bingöl ili ve ilçelerinde faaliyet gösteren, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan anaokulu ve anasınıflarına 2017-2018 eğitim-öğretim yılında devam eden 48-66 aylık olan çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilen okulların belirlenmesinde öncelikle Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden merkez ilçelerdeki okullarının listesi alınmıştır. Her ilçeden alınan okul sayılarının ortalamaları belirlendikten sonra basit tesadüfi örnekleme yoluyla hangi okulların çalışma grubuna dâhil edileceği belirlenmiştir. Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan anasınıfı ve anaokullarında eğitim gören 220 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

- Araştırma kapsamına alınan çocukların kişisel bilgileri incelendiğinde; çocuklardan 110'u köyde yaşamakta, 110'u şehirde yaşamaktadır. Çocuklardan 109'u kız, 111'i ise erkektir. 156'sı 2012 doğumlu, 64'ü ise 2013 doğumludur.

- Araştırma kapsamına alınan çocukların ailelerine ilişkin kişisel bilgileri incelendiğinde; annelerden 62'si ilkokul mezunu, 42'si lise mezunudur. Babalardan ise 80'i ilkokul mezunu, 63'ü lise mezunudur. Ailelerden 39'u alt sosyo-ekonomik düzeyde, 84'ü orta sosyo-ekonomik düzeyde, 28'i üst sosyo-ekonomik düzeydedir.
- Araştırma Bingöl İl merkezine bağlı 3 anaokulundaki 110 çocuk ve ilçelere bağlı 12 köy okulundaki 110 çocuk olmak üzere toplam 15 okulda ve 220 çocukla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın temel dayanağı olan veriler; “Kişisel Bilgi Formu” ve “48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevresel Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde, okul öncesi eğitim kurumlarında devam eden çocukların cinsiyet, yaş, yaşadıkları yer, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi içeren kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde “48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevresel Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği” bulunmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamına alınan çocuklara ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuklara ilişkin; çocuğun cinsiyeti, yaşı, yaşadıkları yer, gibi bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise çocukların ailelerine ilişkin; ailenin yaşları, öğrenim düzeyi, sosyo-ekonomik durumu gibi bilgilere yer verilmiştir.

Kişisel bilgi formları her çocuk için araştırmacı tarafından okullardaki çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı kalarak doldurulmuştur.

48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevresel Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği

Kurt Gökçeli tarafından (2015) da geliştirilen “48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevresel Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği”nde; 48-66 aylık çocukların çevresel farkındalıklarını değerlendirmek amaçlanmıştır. “48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevresel Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği”nin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Tesi ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Bu araştırma sonucunda KMO testi sonuçlarının .55 ile .66 aralığında değiştiği; Bartlett küresellik testi sonuçlarının ise tüm alt boyutlar için ($p < 0.01$) anlamlı olduğu bulunmuştur. Güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla KR-20 güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. KR-20 elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlığı incelemek amacıyla kullanılır. Test maddelerine verilecek cevapların doğru/yanlış,

evet/hayır gibi iki seçeneğe olması durumunda KR-20 kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin kabul edilebilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ölçek toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi Evet/Hayır olarak ikili puanlama şeklinde hazırlanmıştır. Puanlama ise Evet (1) / Hayır (0) şeklinde yapılmıştır.

48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevresel Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği her çocukla sessiz ve rahat bir ortamda tek tek görüşülerek doldurulmuştur. Ölçek uygulanırken ölçek kitapçığındaki her madde ile ilgili resim çocuklara gösterilerek, resme ait yönerge yüksek sesle okunmuş ve çocuklardan yanıt vermeleri beklenmiştir. Çocuklar parmakları ile resimlerden kendince doğru olanı göstererek – işaret ederek yanıt vermişlerdir. Her doğru gösterdiği resim için ölçek kayıt formuna bir (1) puan, yanlış olarak kabul edilen her resim için sıfır (0) puan işlenmiştir. Ölçek uygulama sırasında çocuk, ardı ardına beş yanlış yanıt verirse o alt faktör yarıda kesilmiştir ve diğer alt faktör uygulanmaya başlanmıştır. Yönergelerde, çocuğun doğru olarak kabul edilen resmi göstermesi istenmiştir. Çocuk uygun olan resmi gösterdiyse çocuğa (1) bir puan verilmiştir. Çocuk uygun olmayan resmi gösterdiyse uygulayıcı (0) puan vermiştir. Ölçeğin tümünün uygulanması her çocuk için 15-20 dakika arasında sürmüştür.

48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevresel Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği'nin içerik organizasyonu aşağıda belirtilmiştir.

Alt Faktörler

1.Faktör: Ekosistem

Alt Boyutlar

Canlı Cansız

Bitki-Hayvan

Besin Zinciri

Biyolojik Çeşitlilik

2.Faktör: Çevresel Sorumluluk Davranışı

Alt Boyutlar

Ekolojik Farkındalık

Enerji Kaynaklarının Kullanımı

Tarihi Eserlere Karşı Sorumluluk

3.Faktör: Çevresel İlgi

Çalışma gönüllülük esasına göre planlanmıştır. Veri toplama araçları 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 3 anaokulunda bulunan 110 çocuk ve ilçelere bağlı köylerde bulunan 12 okulda bulunan 110 çocuk olmak üzere toplam 15 okulda 220 çocuğa gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Çocukların çevresel farkındalıklarını değerlendirmek amacıyla örneklem grubundaki çocuklara "48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevresel Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği" 08.10.2018-28.12.2018 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Komisyonu'ndan izin alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar okullara giderek araştırma için gerekli olan verileri toplamışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programında önce betimsel istatistik yoluyla incelenmiş ve frekans dağılımı, ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş; daha sonra analizlerde kullanılacak testlerin belirlenebilmesi için ölçekte toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı araştırmada Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi yapılmıştır (Akbulut, 2010; Kuş & Keskin, 2008; McKillup, 2012; Mertler & Vannatta, 2005). Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Bulgular

48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeylerinin belirli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan araştırmada çocukların ölçekten aldıkları puanlardan elde edilen bulgular Tablo 1 - Tablo 18 arasında verilmiştir.

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalık Düzeyleri Arasında Yaşadıkları Yere Göre Karşılaştırılması

Veriler normal dağılım göstermediğinden Parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır Tablo 1'de 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeyleri arasında yaşadıkları yere göre ölçekten aldıkları Mann-Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalık Düzeyleri Arasında Yaşadıkları Yere Göre Ölçekten Aldıkları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yaşadığı Yere	N	Sıralı Ortalama		Puan
Köy	110	137,26	Mann-Whitney U	3106,000
Şehir	110	83,74	Wilcoxon W	9211,000
Toplam	220		Z	-6,254
			P	0,001*

*p<.0,5

Tablo 1’de 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeyleri arasında yaşadıkları yere göre ortalamaları ve Mann-Whitney U testine göre sonuçları verilmiştir. Tablo 1’e göre $p=0,001<0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır.

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalık Düzeyleri Arasında Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Veriler normal dağılım göstermediğinden Parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 2’de 48-66 aylık çocukların çevre farkındalığı düzeyleri arasındaki cinsiyete göre karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 2

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalığı Düzeyleri Arasındaki Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıralı Ortalama		Puan
Erkek	111	106,83	Mann-Whitney U	5642,000
Kız	109	114,24	Wilcoxon W	11858,000
Toplam	220		Z	-,866
			P	0,387

Tablo 2’de Mann-Whitney U testine göre 48-66 aylık çocukların çevre farkındalığı düzeyleri arasındaki cinsiyete göre karşılaştırılması verilmiştir. Tablo 2’ye göre çocukların 48-66 Aylık Çocuklar için

Çevresel Farkındalık Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p=0,387>0,05$). Yani 48-66 aylık çocukların çevre farkındalığı düzeylerinde, erkek ve kız cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür.

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalığı Düzeyleri Arasında Yaşlara Göre Karşılaştırılması

Veriler normal dağılım göstermediğinden Parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 3'te 48-66 aylık çocukların çevre farkındalığı düzeyleri arasında yaşlara göre karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 3

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalığı Düzeyleri Arasında Yaşlara Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıralı Ortalama		Puan
2012	156	123,88	Mann-Whitney U	2904,500
2013	64	77,88	Wilcoxon W Z	4984,500 -4,882
Toplam	220		P	0,001*

* $p<0,05$

Tablo 3'te Mann-Whitney U testine göre 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeyleri arasında yaşlara göre karşılaştırılması incelenmiştir. Tablo 3'te çocukların 48-66 Aylık Çocuklar için Çevresel Farkındalık Ölçeği'nden aldıkları puanların çocukların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p=0,001<0,05$). Yani 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeyleri, 2012 ve 2013 yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalık Düzeyleri Arasında Anne Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Veriler normal dağılım göstermediğinden Parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Tablo 4'te 48-66 aylık çocukların çevre farkındalığı düzeyleri arasında anne öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 4

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalık Düzeyleri Arasında Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	N	Sıralı Ortalama		Puan
Okur-yazar değil	36	78,06	Chi-Square	29,445
Okur-yazar	35	81,23	SD	6
İlkokul mezunu	62	113,03	P	0,001*
Ortaokul mezunu	14	125,43		
Lise mezunu	42	139,10		
Ön lisans mezunu	9	126,11		
Lisans mezunu	22	132,55		
Toplam	220			

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde Kruskal Wallis testine göre 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeyleri ile anne öğrenim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p=0,001<0,05).

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalık Düzeyleri Arasında Baba Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Veriler normal dağılım göstermediğinden Parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Tablo 5'te 48-66 aylık çocukların çevre farkındalığı düzeyleri arasında baba öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 5

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalık Düzeyleri Arasında Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	N	Sıralı Ortalama		Puan
Okur-yazar değil	3	76,33	Chi-quare	31,168
Okur-yazar	23	68,61	SD	7

Tablo 5 (Devamı)

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalık Düzeyleri Arasında Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

İlkokul mezunu	80	93,34	P	0,001*
Ortaokul mezunu	12	131,21		
Lise mezunu	63	126,04		
Ön lisans mezunu	5	136,90		
Lisans mezunu	31	141,98		
Lisansüstü	3	145,00		
Toplam	220			

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, Kruskal Wallis testine göre 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeyleri ile baba öğrenim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p=0,001<0,05).

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalık Düzeyleri Arasında Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılması

Veriler normal dağılım göstermediğinden Parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Tablo 6'da 48-66 aylık çocukların çevre farkındalığı düzeyleri arasında sosyo-ekonomik düzeye göre karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 6

48-66 Aylık Çocukların Çevre Farkındalık Düzeyleri Arasında Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Aile Gelir	N	Sıralı Ortalama		Puan
1400 ve altı	39	80,58	Chi-square	29, 582
1401-2400	84	95,86	SD	4
2401-3400	43	127,10	P	0,001*
3401-4400	26	147,88		
4401 ve üstü	28	135,89		
Toplam	220			

*p<0,05

Tablo 6’da Kruskal Wallis testine göre 48-66 aylık çocukların çevre farkındalığı düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=0,001<0,05$). Yani 48-66 aylık çocukların çevre farkındalığı düzeyleri ile gelir durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada, okul öncesi kuruma devam eden 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeyleri incelenmiş ve farklı değişkenler açısından karşılaştırmaları yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların çevre farkındalığı düzeylerinin; yaşadıkları yer, yaş düzeyleri, anne-baba öğrenim düzeyleri, sosyo-ekonomik durumları arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olduğu ($p<.0,5$) ancak cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>.0,5$).

Çevreye ilişkin olumlu bir tutum geliştirilmesi, çevre problemlerinin farkında olunması, bu problemler karşısında bireysel ya da grup olarak alınabilecek önlemlerin neler olduğunun bilinmesi, eylemlerde bulunma, etkin bir şekilde rol alabilme, deneyimlerin paylaşılması, birbirine aktarılması, yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrenilenlerin çevresel yayınlarla zenginleştirilmesi, çevreyle ilgili herhangi bir yayının takip edilmesi gibi beceriler, çevre farkındalığı gelişmiş bireylere özgü olan bazı davranış ve alışkanlıkların arasında yer almaktadır. Bu becerilerin, davranış ve alışkanlıkların kazanılmasında ve yaşam biçimi durumuna gelmesinde erken çocukluk döneminin kritik bir önemi vardır. Dolayısıyla bu dönemde aile ile işbirliği çerçevesinde çocuklara bu becerilerin kazandırılması çok önemlidir. Araştırmalar erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitim kurumlarında çevre eğitime yönelik uygulamaların çocukların çevre farkındalıklarına olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada da çocukların çevre farkındalık düzeylerine belirli değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeyleri, köy ve şehirde yaşayanlar arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuç benzer şekilde Köse (2010) tarafından lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına etki eden faktörler konulu bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda yaşanan yerleşimi birimi ile yaşanan süre arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuç ile bu araştırmanın bulguları arasında bir paralellik olduğu görülmektedir. Bu araştırmada köyde yaşayan çocukların puanlarının şehirde yaşayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum köyde yaşayan çocukların daha çok doğal ortamda zaman geçirmelerinin bir sonucu olarak çevre farkındalıklarının şehirde yaşayan çocuklara oranla daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu da, 48-66 aylık çocukların çevre farkındalığı düzeylerinde, erkek ve kız cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırma bulguları arasında 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeyleri ile 2012 ve 2013 yılları arasında yani çocukların yaş düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olduğu görülmüştür. Kurt-Gökçeli (2015) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada kullanılan ölçek 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri basitten başlayarak karmaşığa doğru bir sıra izlemiştir. 48 aylıktan başlayarak 66 aylık çocukların yanıtlayabileceği maddeler yer almaktadır. Ancak bazı maddeler de çocuklar gerçek anlamda çevre ile ilgili etkinliklerde bulunabilirse ya da bununla ilgili bir eğitim aldıysa cevaplayabileceği kadar zor maddelerdir. Bundan dolayı yaş düzeyinin yükselmesi, bu maddelerin doğru yanıtlanma oranını artırabilir. Bu çalışmada böyle bir sonucun ve anlamlı farklılığın çıkması bu nedenden kaynaklanmış olabilir.

Başka bir araştırma bulgusu ise, 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeyleri ile anne öğrenim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ile paralel bir şekilde Giagazoglou, Kyparos, Fotiadou ve Angelopoulou (2007) tarafından “Yunanistan’daki Okul Öncesi Çocuklarının Motor Gelişimleri Üzerine Annelerinin Eğitimi ve Yaşanılan Mekanın Etkisi” konulu bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, çocukların motor gelişimleri üzerine, anne eğitiminin etkisini incelemektir. Sonuç olarak, annelerin eğitiminin çocukların motor gelişimleri üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da çocukların çevre farkındalık düzeyleri ile anne öğrenim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmasının nedeni olarak, annelerin çevre ile ilgili bilinçlilik düzeylerinin artması ile birlikte çocukların okulda deneyimlediklerini evde de devam ettirmesi, böylelikle yaşama daha kolay aktarabilecekleri, annelerini model almaları gibi bazı unsurlar sayılabilir.

Araştırma bulgularına göre, 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeyleri ile baba öğrenim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile benzer şekilde Yaşaroğlu (2012)’nin “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum ve Davranışlarının Değerlendirilmesi” konulu yapmış olduğu araştırma; ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin sınıf değişkenine göre çevreye yönelik tutumları ve çevreye yönelik sorumlu davranışlarında herhangi bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Fakat öğrencilerin anne-babanın eğitim durumuna, göre çevreye yönelik tutumları ve sorumlu davranışlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada da çocukların çevre farkındalık düzeyleri ile baba öğrenim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasının nedeni olarak, yine ailelerin bilinçli olmalarının sonucunda, çocuklarına her anlamda olumlu model olmaları, yaşamlarında da çevre ile ilgili bazı beceri ve sorumlulukları birlikte yerine getiriyor olmaları düşünülebilir.

Araştırmanın son bulgusu ise, 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyi arasında ilişkinin olup olmamasıdır. Araştırma sonucuna göre çocukların çevre farkındalık düzeyleri ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde Taşkın ve Şahin (2008) tarafından yapılan “Çevre Kavramı ve Altı Yaş Okul Öncesi

Çocuklar” konulu çalışma, altı yaş grubu okul öncesi çocuklarının çevre kavramını algılayışlarının yaşadıkları yerleşim yerleri ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini irdelemektedir. Çalışma sonuçlarına göre a) farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve farklı yerleşim birimlerinde yaşayan altı yaş grubu çocuklar çevre kavramını farklı algılamaktadırlar, b) çocukların çevre kavramını algılayışları özellikle yaşamlarında var olmasını istedikleri metalara bağlı olarak daha çok materyalistik değerleri işaret etmektedir, c) Orta-üst gelir grubundan gelen ailelerin çocukları çevre kavramının küresel ya da yerel bir problem olduğunun farkında iken gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocukları bu farkındalıktan uzak görünmektedirler. Bu çalışmada da çocukların sosyo-ekonomik düzeye göre çevre farkındalık düzeylerinin değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşıldığı bunun nedeni olarak da, çoğunlukla sosyo-ekonomik düzeyin eğitimle az veya çok bir ilişkisinin olduğu düşünülebilir. Çevre ile ilgili yayınları takip etme, çevre dostu ürünler kullanma, bazı eğitimlere katılma, aktivitelerde bulunma gibi unsurlar, az da olsa aile bütçesini ilgilendirmekte, bütçeyi hesaplarken verilen öncelikleri buna göre sıralamayı da etkileyebilmektedir. Dolayısıyla sosyo-ekonomik düzey de çevre farkındalığını etkileyebilen bir unsur olarak düşünülebilmektedir.

Sonuç

48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeylerinin belirli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan araştırmaya ilişkin sonuçlar şu şekilde belirtilmiştir:

- 48-66 aylık çocukların çevre farkındalık düzeyleri ile yaşadıkları yer, yaş düzeyleri, anne-baba öğrenim düzeyleri, sosyo-ekonomik durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($p < .0,5$) ancak cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .0,5$).

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

- Erken çocuklukta çevre farkındalığına yönelik olarak yaşanan yerin özellikleri hakkında deneysel, nitel, karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmalara yer verilebilir.
- AÇEV, TEGEV, TEMA gibi vakıflar ile bağlantı kurulabilir. Öğretmen desteği sağlanarak farklı sosyo-ekonomik düzeyden ailelerle işbirliği yapılarak ortak projeler gerçekleştirilebilir.
- Enerji, su gibi doğal kaynakların korunması, geri dönüşüm ve yenilenebilir enerjinin yararları konusunda düzenlenen kamu spotları her kesimden halkın bilinçlenmesine destek sağlayacaktır. Bu doğrultuda farkındalık oluşturmak için medyanın desteğinden yararlanılabilir. Böylelikle toplum her kesimine ulaşılması sağlanabilir.

- Okul öncesi dönemde çevre eğitimi alanında çalışacak olan akademisyenler dünyada uygulanan çevre eğitimlerini inceledikten sonra, ülkemizde uygulanan müfredat kapsamında eğitim programları hazırlayıp farklı değişkenlere yönelik pilot uygulamalarda bulunabilirler. Ayrıca ülkemizde okul öncesi dönem için piyasada yer alan yayınlar incelenerek yeni yayınlar oluşturmak için çalışmalarda bulunabilirler.
- Toplumun farklı kesimlerinden ailelere (gelir düzeyi, öğrenim düzeyi gibi) ulaşılarak çevre eğitimi, çevre farkındalığı, bu konuda yapılabilecekler ile ilgili belirli aralıklarla aile bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Sonuçlar ön test-son test deneysel yöntemle karşılaştırılabilir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler;

- Öğretmen adaylarının çocukların çevre farkındalıklarını geliştirmede hangi konulara odaklanabileceklerine ilişkin bilgi düzeyleri artırılabilir.
- Okul öncesi çocuklarla da çevre farkındalığını destekleyici veya farklı değişkenlerin çevre farkındalığına etkisi gibi “çevre odaklı eğitim durumlarına yönelik projeler” hazırlanabilir ve yürütülebilir.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde spss uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A.
- Chawla, L. & Flanders Cushing, D. (2007). Education for strategic environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452. doi: 10.1080/13504620701581539.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3 rd edition)*. New Jersey: Pearson International Education.
- Giagazoglou P., Kyparos, A., Fotiadou, & E. Angelopoulou, N. (2007). The effect of residence area and mother's education on motor development of preschoolaged children in greece. *Early Child Development and Care*, 177(5), 479–492. doi: 10.1080/03004430600563786
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the factors and the roles of hrd in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the republic of korea*. Amerika: Texas A&M university. Major Subject: Educational Human Resource Development.
- Kurt-Gökçeli, F. (2015). *Çevre eğitim programının 48-66 aylık çocukların çevresel farkındalıklarına etkisi*. Doktora tezi. Gazi üniversitesi. Ankara.

- Köse, Ö., E. (2010). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına etki eden faktörler. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 198-211. Issn:1304-6020.
- Kuhlemeier, H., Van den Bergh, H. & Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes and behavior in dutch secondary education. *Journal of Environmental Education*, 30 (2), 4-14. doi: 10.1080/00958969909601864
- Kuş, C. & Keskin, İ. (2008). Levene ve bartlett testleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 22 (44), 78-83. Issn:1300-5774
- Laird, G-S., McFarland-Piazza, L. & Allen, S. (2014). Young children's opportunities for unstructured environmental exploration of nature: Links to adults' experiences in childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2 (1), 58.
- Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation: Children growing up in walled gardens. *Environmental Education Research*, 13(4), 513-527.
- McKillup, S. (2012). *Statistics Explained: An Introductory Guide For Life Scientists (Second Edition)*. United States: Cambridge University Press.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application And Interpretation (Third Edition)*. United States: Pyrczak Publishing.
- Özбек-Tunç, A., Akdemir-Ömür, G. & Düre, Z. Z. (2012). Çevresel farkındalık. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47, 227-246.
- Punch, K.F. (2005). Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar (D. Bayrak, H.B. Arslan, ve Z. Akyüz, Çev., Z. Etöz, Düzeltilti). Ankara: Siyasal. (Eserin aslının basım tarihi 2005).
- Taşkın, Ö. & Şahin, B. (2008). "Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocukları. *Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 1(23), 1-12.
- Yaşaroğlu, C. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi*. Doktora tezi, İnönü üniversitesi, Malatya.
-



Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Evliya Çelebi Yerleşkesi KÜTAHYA
lee.dpu.edu.tr